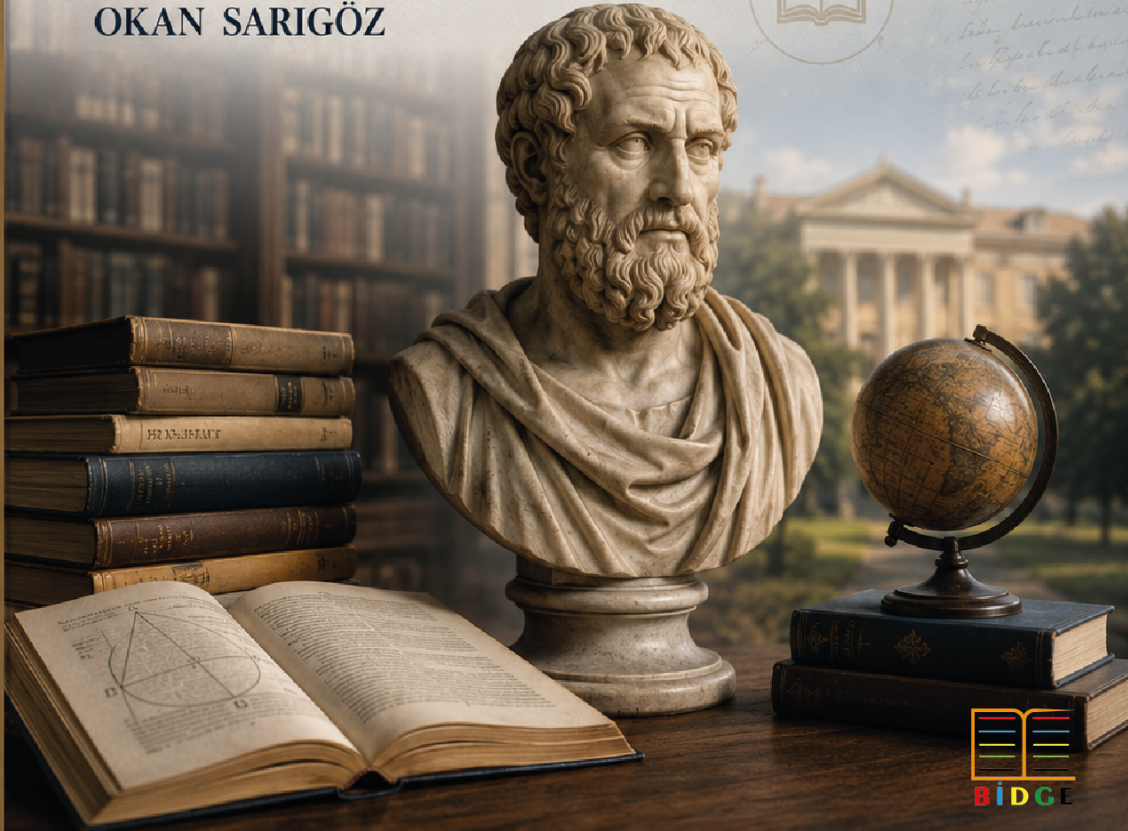


FELSEFE, MANTIK VE EĞİTİM DÜŞÜNCESİNDE

KURAMSAL YAKLAŞIMLAR

EDİTÖR:
OKAN SARIGÖZ



BİDGE Yayınları

Felsefe, Mantık ve Eğitim Düşüncesinde Kuramsal Yaklaşımlar

Editör: OKAN SARIGÖZ

ISBN: 978-625-8821-63-5

1. Baskı

Sayfa Düzeni: Gözde YÜCEL

Yayınlama Tarihi: 2026-06-25

BİDGE Yayınları

Bu eserin bütün hakları saklıdır. Kaynak gösterilerek tanıtım için yapılacak kısa alıntılar dışında yayıncının ve editörün yazılı izni olmaksızın hiçbir yolla çoğaltılamaz.

Sertifika No: 71374

Yayın hakları © BİDGE Yayınları

www.bidgeyayinlari.com.tr - bidgeyayinlari@gmail.com

Krc Bilişim Ticaret ve Organizasyon Ltd. Şti.

Güzeltepe Mahallesi Abidin Daver Sokak Sefer Apartmanı No: 7/9 Çankaya /
Ankara



İÇİNDEKİLER

BOETHIUS'A GÖRE ÖNERMELERİN DÖNDÜRÜLMESİ 1

İSMAİL KÜÇÜKBAŞOL

JOHN DEWEY'İN EĞİTİM FELSEFESİ: DENEYİM,
DEMOKRASİ VE ÇAĞDAŞ EĞİTİME ETKİLERİ 31

SEVGİ KOÇ

AHLAKİ BİREYİN İNŞASI: KANT'IN EĞİTİM FELSEFESİ
IŞIĞINDA MODERN EĞİTİMİN SORGULANMASI 55

SEVGİ KOÇ

BÖLÜM 1

BOETHIUS'A GÖRE ÖNERMELERİN DÖNDÜRÜLMESİ¹

İSMAİL KÜÇÜKBAŞOL²

Giriş

Felsefe'nin Tesellisi düşünce tarihinin en tanınmış ve en çok okunan yapıtları arasındadır. Yazarı Anicius Manlius Severinus Boethius (yakl. MS 480-526) ülkemizde daha ziyade bu eseriyle tanınmaktadır. Bu çalışmamızda, Boethius'un önermelerin döndürülmeleri üzerine görüşlerini irdeleyerek onu mantıkçı yönüyle tanıtmayı amaçlıyoruz.

Boethius, ünlü *Tümeller Tartışması*'nı Latince ele alan ve başlatan isim olarak felsefe tarihi kitaplarında kendine özel bir yer bulur. Bunun yanında, *Bireyleşme Tartışması*, *Tanrısal Öngörü ve Özgür İrade* gibi Yüksek Orta Çağa damgasını vurmuş olan tartışmalı felsefe konuların kaynağı Boethius'un mantık eserleridir. Onu mantık tarihi açısından önemli kılan Aristoteles'in (yakl. MÖ

¹ Bu çalışma, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Felsefe Anabilim Dalı bünyesinde, Doç. Dr. Halil İMAMOĞLUGİL danışmanlığında İsmail KÜÇÜKBAŞOL tarafından hazırlanmakta olan *Boethius Mantığında Önerme* başlıklı doktora tezinden hareketle hazırlanmıştır.

² Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Felsefe Bölümü doktora öğrencisi, Orcid: 0000-0001-6553-604X

384-322) *Organon* adıyla bilinen mantık külliyyatının Latince eksiksiz ilk çevirilerini yapmış olmasıdır. Bu çevirilerinde Eski Yunanca kavramlara Latince karşılıklar bulma konusunda Cicero'nun (MÖ 106–43) çabalarını devam ettirmiş ve Latince bir mantık dili ihdas etmiştir. Öne çıkan mantık çalışmaları şunlardır: Porphyrios'tan (yakl. MS 234–305) *İsagoge* çevirisi ve şerhleri; Aristoteles'ten *Kategoriler* çevirisi ve şerhi; Aristoteles'in *Peri Hermeneias* adlı eserinin çevirisi ile iki şerhi: *In Aristotelis Peri Hermeneias Commentarius Primus* (bundan sonra, *IPH*) ve *In Aristotelis Peri Hermeneias Commentarius Secundus* (bundan sonra, *2PH*); *Birinci Çözümlemeler* ve *İkinci Çözümlemeler* çevirileri. Boethius, çeviri ve şerh faaliyetlerini tamamlayıcı nitelikte telif mantık eserleri de kaleme almıştır. Kategorik tasım üzerine, *Introductio ad Syllogismos Categoricos* (bundan sonra, *ISC*) başlıklı giriş düzeyinde bir eseri; önermelerin döndürülmeleri, kategorik tasımın figür ve modlarını incelediği *De Syllogismo Categorico* (bundan sonra, *DSC*) başlıklı eseri Aristotelesçi mantık geleneği üzerine kaleme aldığı telif eserleridir. Koşullu önermelerin yapısını, figür ve modlarını irdelediği *De Syllogismo Hypothetico* başlıklı eseri, onun mantık alanındaki en özgün katkısı olarak değerlendirilir. Bunların yanında, Cicero'nun *Topica* başlıklı eserini de şerh etmiştir.

Bu çalışma, Boethius'un mantığında döndürme konusunu yalnızca tarihsel bir öğreti olarak betimlemeyi değil, kullandığı kavramsal yapıları kendi iç sistematiği içinde yeniden çözümlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda öncelikle Boethius'un önerme anlayışını ana hatlarıyla tanıtaacağız. Daha sonra devrik olarak dile getirilmiş önermeler üzerine görüşlerini irdeleyeceğiz. Son olarak ana konumuz olan döndürmeye dair görüşlerini inceleyeceğiz. Bu çalışmamız, onun mantıkçı yönüyle tanınmasına katkı sağlayacağı gibi okura, mantık konularını, eserlerini Latince kaleme almış ve etkin bir Orta Çağ düşünürünün bakış açısından görme olanağı

sunacaktır. Böylelikle, ülkemizde az sayıda olan Orta Çağ Batı Felsefesi literatürüne özgün bir katkı sağlayacaktır.

Çalışmamızda, Türkiye’de Orta Çağ Felsefesi araştırmalarını başlatmış olan Prof. Dr. Mübahat Türker Küyel’i (1927–2022) gerek yöntem gerek dil yönünden rehberimiz olarak izleyeceğiz. Betimsel ve açıklayıcı bir yöntemin yanı sıra Küyel’in açıkladığı lisani tarihi metodu uygulamaya gayret edeceğiz. Küyel’e göre lisani-tarihi metot, yalnızca matbaanın icadından önce elle yazılmış eserlerin tespit ve tahkikine uygulanan bir yöntem değildir. Eser hangi yolla yazılmış olursa olsun, metni müellifin anlattığı şekilde anlamaya çalışmak ve onun söylememiş olduğu ya da söylemek istemediği şeyleri ona yüklemekten sakınmak kaygısı, metnin lisani yönden incelenmesiyle giderilebilir. Bunun için kelimelerin hangi anlamlarda kullanıldığını, yeniden bir terim teşkil edilip edilmediğini kontrol etmek icap eder. O hâlde, metnin doğru anlaşılması da lisani metot çerçevesine girer (Türker-Küyel, 1969, s. xii).

Dil yönünden, Küyel’in Fârâbî’nin (1990) *Peri Hermeneias Muhtasarı* adlı eserine yaptığı çeviride kullandığı yazım biçimini takip edeceğiz. Buna göre, tikel belirteçler tek bir sünkategorematik terim olduğunu vurgulayacak şekilde “Herhangibir” şeklinde yazılacaktır. Tümel inkârların yazımında, inkâr parçacığı ‘değil’ tümel belirteç olan ‘Hiçbir’ tarafından içerildiği için ayrıca tekrar fiile bitişik olarak yazılmayacaktır; zira varlık fiiline ikinci bir ‘değil’ bitleştirilmesi durumunda bu önerme tümel tasdike denk olacaktır. Küyel, genel dilde kısaca ‘dır’ şeklinde ifade edilen önermenin fiilini, tasdik ve inkâr ifade eden varlık fiili olduğunu gösterecek şekilde yazmaktadır: “Zeyd âlim (olarak var) dir. Zeyd âlim (olarak var) değildir” (Fârâbî, 1990, s.84). Küyel’i izleyerek, inkâr parçacığı ‘değil’ hangi sözcük ile etkileşime giriyorsa kısa çizgi işaretiyle ona bitişik yazılacaktır. Ayrıca, varlık fiilinin önermede ‘üçüncü eklenen’ olarak yer aldığını sözdizimi düzeyinde görselleştirmek ve diğer

kavramlardan belirgin bir şekilde ayrışmasını sağlamak için ayrı yazacağız. Örneğin, “‘‘Zeyd âdil-değil dir’’ sözü gibi. Çünkü, bu söz ‘‘Zeyd câhil dir’’ sözünün göstermiş olduğu mânâyı gösterir’’ (Fârâbî, 1990, s.83).

Boethius’un görüşlerini birincil kaynaklardan okuyarak irdelleyeceğiz. Çalışmamızda aktaracağımız bütün alıntılar Latince aslından özgün çevirilerimizdir. Aristoteles metni için Bekker (1837) edisyonunun eleştirel numaralarını kullanacağız. Boethius metinleri için *Patrologia Latina* (bundan sonra PL) dizisinin 64. cildini oluşturan, Jacques Paul Migne (1800-1875) edisyonuna başvuracak ve atıflarda bu diziye özgü eleştirel basım numaralarını kullanacağız.

Boethius Açısından Önermenin Temel Yapısı

Prof. Dr. Mübahat Türker Küyel’in (1969), *Aristoteles ve Farabînin Varlık ve Düşünce Öğretileri* başlıklı çalışması, iki düşünürün bilginin imkânını varlık öğretileri temelinde ne şekilde temellendirdiklerini önerme anlayışları üzerinden serimlemektedir. İki düşünür için ayrılmış olan her bir ana bölüm, statik ve dinamik olarak mütalea edilen Varlık Öğretisi ile Düşünce Öğretisi alt bölümlerinden müteşekkildir. Üçüncü bölümde ise iki düşünürün varlık ve düşünce öğretileri karşılaştırılmaktadır. Ana bölümlerde, her iki filozof açısından geçerli olmak üzere Küyel, varlık öğretisi ve düşünce öğretisi için birer anahtar kavramı öne çıkarmaktadır. Varlık öğretisinin anahtar kavramı ‘form’; düşünce öğretisinin anahtar kavramı ise ‘önerme’dir. Küyel bu noktada ‘önerme’ ile ‘düşünce’ kavramlarını özdeşleştiren bir yaklaşıma sahiptir. Ona göre “düşünce unsurlarının asıl önemlisi tasdik veya selpe kendini arzeden unsurlardır” (Türker-Küyel, 1969, s. 38). Zihinde varlığa gelen bu düşüncenin dışsallaşması ve muhataba iletilmesi önerme yoluyladır.

Küyel’in Aristoteles ve Fârâbî’nin düşünce öğretilerini onların varlık öğretileri ile beraber ele alması, özdeş olmamakla

beraber koşutluk arz eden bir göz önünde bulundurma ifade etmektedir. Buna göre, her düşünce öğretisinin altında mutlaka bir varlık öğretisi bulunur. Önermeyi bu açıdan ele almak aynı zamanda düşünceyi ‘Hayat’ ile ‘İnsan’ ile bağıntılandırmaya işaret etmektedir.

Boethius’un önermenin döndürülmesine dair görüşleri bu açıdan mekanik bir çevirme işlemi değildir. Zihinde oluşan düşüncenin dışsallaşma biçimleri ve bunun hüküm üzerindeki etkilerinin soruşturulmasıdır. Düşünme edimini gerçekleştirmekte olan bireyin zihin durumu ve varlık ile ne şekilde münasebet kurmakta olduğu bu önermeler üzerinden izlenmektedir.

Boethius, önermeye ilişkin temel görüşlerini Aristoteles'in *Peri Hermeneias*'ı için kaleme almış olduğu şerhlerinde, temel kavram olan 'ibare' ile kurucu öğeler olan 'isim' ve 'fiil' ekseninde ele alır. ‘İbare’ (*interpretatio*) kavramı, düşünürümüzün önerme üzerine görüşlerinin anlaşılması ve açıklanması için ele alınması zorunlu temel kavramlar arasındadır. Ona göre ibare, bizatihi kendisi bir mânâya delâlet eden lafızdır (*IPH*, PL 64:294D). Düşünürümüze göre isim, uzlaşımsal olarak bir mânâya delâlet eden, zamansız, hiçbir parçası ayrıık olarak bir mânâya delâlet etmeyen, belirli bir şeye delâlet eden ve '(var)dır' ya da '(var)değil-dir' ile birleştğinde bir bildirim oluşturan lafızdır (*IPH*, PL 64:306B). Fiil ise, zaman ile birlikte uzlaşımsal olarak bir mânâya delâlet eden, hiçbir parçası ayrıık olarak bir mânâya delâlet etmeyen, belirli bir şeye delâlet eden ve hâlihazır delâletine haiz olan lafızdır (*IPH*, PL 64:309B). İnkâr parçacığı 'değil'in isme bitişmesiyle 'sınırsız isim', fiile bitişmesiyle 'sınırsız fiil' oluşur. Sınırlı olan isim ve fiil belirli bir mânâyı imler; sınırsız olan ise bu mânâyı kaldırır.

Boethius, ‘bildirim’ (*enuntiatio*) ile ‘önerme’ (*propositio*) kavramlarını özdeşleştiren bir yaklaşıma sahiptir. Buna göre, *IPH*’de bildirimle ilişkin verdiği tanım şu şekildedir:

Enuntiatio est vox significans affirmationem vel negationem, vel in praeteritum, vel in praesens, vel in futurum tempus.

Bildirim, geçmiş, hâlihazır ya da gelecek zamanda tasdiğe ya da inkâra delâlet eden lafızdır (*IPH*, PL 64:317A).

Buna ek olarak yine *IPH*'de, bir özne ve bir yüklemden kurulu önermeye 'basit bildirim' (*simplex enuntiatio*) adının verildiğini belirtmektedir (*IPH*, PL 64:316C).

Aristoteles, *İbare Kitabı* 17a 3-7'ye tekabül eden pasajda tam sözün beş türünü ele alırken bildirici sözün içinde doğru ya da yanlış olan söz olduğunu belirtmektedir (Aristoteles, 1995, s. 26). *2PH*'de bu pasaja şerhi dâhilinde Boethius, bildirici sözün içinde doğru ya da yanlışın mevcut olduğu söz olarak açıklamaktadır (*2PH*, PL 64:442B). Fiil formunda verdiği nadir açıklama şu şekildedir: "Bildirmek doğru ya da yanlış belirten söz söylemektir" (*Enuntiare autem est orationem dicere quae verum falsumve designat*) (*2PH*, PL 64:451D). Bu açıklamasıyla "içinde mevcut olmak" kavramına açıklık getirmektedir. Aşağıdaki bildirim tanımında bu görüşünü pekiştirmesinin yanı sıra, tasdik ve inkârın bildirim türleri oldukları bilgisiyle tanımları genişletmektedir:

Enuntiatio est vox significativa in qua verum falsumque designantur, huius autem una species affirmativa est alia negativa

Bildirim, içinde doğrunun ya da yanlışın belirtildiği lafızdır; bunun bir türü tasdik edici, diğeri inkâr edicidir (*2PH*, PL 64:454C).

Bunun yanında düşünürümüz doğruluğun varlık zemini de ele almakta, Aristoteles'e atıfla doğruluğun ve yanlışlığın eşyada değil zihinde oluştuğunu belirtmektedir (*2PH*, PL 64:431D). Boethius'un atıf yaptığı bu görüş, Aristoteles'in *Metafizik*'te (VI. 1027b17-1028a6), mantık ile metafizik arasında 'doğru' kavramı üzerinden ayırım yaptığı bağlamda yer almaktadır (Aristoteles, 1995, s. 1623).

Ek olarak yine *2PH*’de varlık söyleminin tasdik ve inkâr ile bağıntısını açımladığı tanımını şu şekildedir:

Est ergo enuntiatio simplex vox significativa de eo quod est esse aliquid, vel non esse, id est omnis enuntiatio, aut affirmatio, aut negatio est, esse enim ponit affirmatio, non esse negatio

Basit bildirim, bir şeyin var olması ya da var olmaması hakkında bir mânâyâ delâlet eden lafızdır; yani her bildirim ya tasdiktir ya da inkârdır; zira tasdik var olmayı koyar, inkâr ise var olmamayı (*2PH*, PL 64:454A).

Boethius, varlık fiilinin önermede ‘var olmak’ şeklinde bir tasdik ve ‘var olmamak’ şeklinde bir inkâr söylemiyle yer almasını, önermenin niteliğinin belirlenmesi ve de bu şekilde hüküm dile getirilmesi olarak açıklamaktadır:

Unde fit ut et quantitate propositio et qualitate participet. Qualitate quidem in ipsa affirmationis et negationis prolatione quam ex proprio quis iudicio emittit ac profert; quantitate vero ex subiectis rebus quas capiunt intellectus.

Böylelikle bir önerme hem nitelikten hem de nicelikten pay alır. Niteliğe, kişinin kendi özgül hükmünü dışsallaştırıp tasdik ve inkâr olarak dile getirmesiyle; niceliğe ise anlama yetisinin (*intellectus*) özne olarak konumlanmış şeylerden idrak ettiği ile sahip olur (*2PH*, PL 64:462C-D).

Bildirimin nicelik yönünden farkları ise kimilerinin tümel, kimilerinin tikel, kimilerinin belirsiz, kimilerinin ise tekil olmalarıdır. **Tümeller**, kâh tasdik ederek kâh inkâr ederek tümel öznenen tümel bir şekilde bildirimde bulunurlar. Örneğin, ‘Her insan bilge dir’, ‘Hiçbir insan bilge dir’. ‘İnsan’ tümeldir; kendi altında çok sayıda bireyi içerir ve kuşatır. Ona ‘her’ ya da ‘hiçbir’in eklenmesiyle tümel bir şekilde bildirimde bulunmaktadır (*ISC*, PL 64:767D).

Tikeller, ya tasdik ederek ya da inkâr ederek muğlak tümel özneyi parçaya geri götürürler. Örneğin, ‘Herhangibir insan bilge dir’, ‘Herhangibir insan bilge değil-dir’. Burada ‘insan’ın tümelliği tikel belirtecin eklenmesiyle eksiltilmekte ve de parçaya geri taşınmaktadır. **Belirsizler**, tümelliğin ya da tikelliğin belirteçleri olmaksızın söylenenlerdir. Örneğin, ‘İnsan bilge dir’, ‘İnsan bilge değil-dir’. **Tekiller** ise belirli bir tekil ve de birey hakkında tasdik ederek ya da inkâr ederek dile getirilenlerdir. Örneğin, ‘Socrates bilge dir’, ‘Socrates bilge değil-dir’ (ISC, PL 64:768A).

Bu nicelik ve nitelik farklarını karşılaştırarak, bir başka deyişle birlikte ele alındıklarında hem niteliği hem de kuşatan sekiz fark ortaya çıkmaktadır. Öznesi tümel bir kavram olan bildirimlerde, nitelik ve nicelik farkları birlikte ele alındıklarında ortaya çıkan bildirimlere dört kavramsallaştırmayla yer vermektedir: **Tümel tasdik** (*universalis affirmatio*), **tümel inkâr** (*universalis negatio*), **tikel tasdik** (*particularis affirmatio*) ve **tikel inkâr** (*particularis negatio*). Bunun yanında öznesi tümel bir kavram olmakla birlikte tümel ya da tikel belirteç almamış bildirimleri ise bu yönden **belirsiz tasdik** (*affirmatio indefinita*) ve **belirsiz inkâr** (*negatio indefinita*) şeklinde kavramsallaştırmaktadır.

Öznesi tümel bir kavram olan ve belirteç almış dört basit önerme yapısını şu örneklerle somutlaştırmaktadır: **Tümel tasdik** : ‘Her insan adaletli dir’ (*Omnis homo iustus est*); **Tümel inkâr** : ‘Hiçbir insan adaletli dir’ (*Nullus homo iustus est*); **Tikel tasdik**: ‘Herhangibir insan adaletli dir’ (*Quidam homo iustus est*); **Tikel inkâr**: ‘Herhangibir insan adaletli değil-dir’ (*Quidam homo iustus non est*) (ISC, PL 64:770B).

Öte Konumlanmış İsim ve Fiil

Bir isim ve bir fiilden mürekkep olan, varlık fiilinin ikinci eklenen olarak yer aldığı, söz gelimi, ‘Socrates vardır’ gibi önermelerde terimlerin sıra-düzeninin ‘vardır Socrates’ şeklinde

değişmesi durumunda, bunun bir devrik ifade olduğu açıktır ve ileri düzeyde incelemeye ihtiyaç duymamaktadır. Varlık fiilinin ikinci eklenen olarak yer aldığı yapı, Boethius’un “Yürümek hareket-etmektir” şeklindeki, bizatihi ele alındığı zaman isim olarak değerlendirilen ve özne konumunda yer alabilen yapıdaki önermeden belirgin şekilde farklıdır. Bu örnekte ‘Yürümek’ özne olmakla birlikte, önerme ‘tir’ şeklinde ifade edilen ve üçüncü eklenen olarak konumlanmış varlık fiiline sahiptir. Boethius’un vurgulamış olduğu üzere fiilsiz bir önermenin kurulması mümkün değildir. Bu açıdan, ‘vardır Socrates’ önermesindeki ‘vardır’ hiçbir zaman için özne konumunda, ‘Socrates’ ise yüklem konumunda idrak edilmeyecektir. ‘Socrates’, öncelikle bir fiil değil, isimdir. Bunun yanında, belirli bir bireysellik küresine delâlet etmesi bakımından hiçbir zaman için bir başkası hakkında tasdik edilemez. Varlık fiili dışındaki fiiller için de aynı durum söz konusudur. Örneğin, ‘Socrates yürüyor’. Dolayısıyla, özne konumundaki kavram ister tümel ister tekil bir kavram olsun, fiilin ikinci eklenen olarak konumlandığı belirsiz ve tekil önermelerde terimlerin dile getirilme sıra-düzenindeki değişiklik önermenin hükmü açısından bir farklılığa yol açmamaktadır. Ancak, varlık fiilinin üçüncü eklenen olarak yer aldığı önermelerde aynı durumun söz konusu olup olmadığı daha ileri düzeyde bir incelemeyi gerektirmektedir.

Aristoteles, *İbare Kitabı* 20b1-12’de önerme bileşenlerinin sıra-düzenlerindeki değişimin delâlet edilen mânâ ve buna bağlı olarak hüküm üzerinde etkili olup olmadığını irdelemektedir. İncelemesine konu edindiği kavramlara “Μετατιθέμενα δὲ τὰ ὀνόματα καὶ τὰ ῥήματα” (*Metatithemena de ta onomata kai ta rhēmata*) şeklinde gönderimde bulunmaktadır. Boethius bu ifadeyi Latinceye “transposita nomina et varba” şeklinde çevirmektedir. Biz de dilimizde “öte konumlanmış isim ve fiil” şeklinde karşılamaktayız.

Aristoteles, “İnsan beyaz dır” ve “Beyaz insan dır” örneklerinde olduğu gibi, öte konumlanmış isim ve fiilin aynı mânâya delâlet ettiklerini belirtmektedir. Şayet durum bu değilse bir şeyin birden çok inkârı var demektir oysa bir tasdikin ancak bir inkârı bulunabilir. Buna göre, “Beyaz insan dır”ın inkârı “Beyaz insan değil-dir” şeklindedir. Şayet, “Beyaz insan dır” ile “İnsan beyaz dır” aynı değilseler, “İnsan beyaz dır”ın inkârı ya “İnsan-değil beyaz-değil dir” ya da “İnsan beyaz değil-dir” olacaktır. Aristoteles’e göre bunlardan biri “İnsan-değil beyaz dır”ın inkârı, diğeri “İnsan beyaz dır”ın inkârıdır. Dolayısıyla, öte konumlanmış isim ve fiilin söz konusu olduğu durumda tasdik ve inkârın aynı olduğu tanıtlanmış olmaktadır (Aristoteles, 1995, s. 32).

Boethius, öte konumlanmış isim ve fiilin mantıkta ne bakımdan incelemeye konu edinildiğini hitabet ve şiir ile bir karşılaştırma ile ele almaya başlamaktadır. Ona göre hitabet ve şiirde sözcüklerin ifade edilme tarzları büyük öneme haizdir. Bu görüşünü Cicero ve Vergilius’tan alıntılacağı devrik cümleler üzerinden örneklemiştir. Böylelikle, devrik ifadelerin etkisinin, düzgün sıralanmış olarak ifade edilmelerine kıyasla daha büyük etkiye haiz olduklarına vurgu yapmaktadır. Dolayısıyla hitabet ve şiirde düzgün ifade tarzı ile devrik ifade tarzı aynı değildir.

Konunun mantık açısından ele alınışında düşünürümüz artık sözün etkisinin değil, önermenin yapısının, niteliğinin ve hükmün değişip değişmediği üzerine odaklanmaktadır. Aristoteles’in 20b1-12’ye tekabül eden pasajda dile getirdiği görüşlere *IPH*’deki şerhi dâhilinde konuyu Filozof’un vermiş olduğu ‘İnsan beyaz dır’ örneği ekseninde, öznesi tümel bir kavram olmakla birlikte belirteç almamış belirsiz önerme yapısı ekseninde ele almaktadır. Buna göre, kimi zaman isim ve fiilin dile getirilme sırası değişir ancak önermenin delâleti aynı kalır. Buna karşın inkâr parçacığının dile getirilme sırası değiştiğinde delâlet aynı kalmaz. Örneğin, bir kişi “İnsan-değil beyaz dır” ve “İnsan beyaz değil-dir” diyecek olursa,

inkâr parçacığının öte konumlanmasıyla önermenin değiştiği de görülmektedir. Bunun yanında, kimi zaman söz gelimi, “Beyaz insan dır” ve “İnsan beyaz dır” denir; öte konumlanmış isim ve fiil aynı mânâyâ delâlet etmektedirler ve bunlar aynı tasdiki ifade etmektedirler. Şayet birisi buna itiraz edecek olursa, bir tasdikini iki inkârı olacak demektir. Ancak Aristoteles’in göstermiş olduğu üzere bu mümkün değildir; her daim bir tasdikini bir inkârı vardır.

Düşünürümüz bu doğrultuda, inkâr parçacığı ‘değil’in öte konumlanması ile oluşan sınırsız isimli önermelerin, sınırlı isimli önermelerin inkârları ile özdeş olup olmadıklarını irdelemektedir. Buna göre, “İnsan beyaz dır” tasdikinin inkârı “İnsan beyaz değil-dir” şeklindedir. Şayet, “İnsan beyaz dır” tasdiki “Beyaz insan dır” tasdikiyle aynı değilse, ondan başka ise, bunun inkârı ya “İnsan-değil beyaz değil-dir” ya da “İnsan beyaz değil-dir” olacaktır. Oysa “İnsan-değil beyaz değil-dir” şeklindeki bir inkâr ancak “İnsan-değil beyaz dır” şeklindeki bir tasdikini inkârı olabilir. Tasdikleri başka ise inkârları da başka olacaktır. Bu açıdan, “Beyaz insan dır tasdiki, “İnsan beyaz dır” bildiriminden başka ise inkârlarının da başka başka olmaları gerekir. “İnsan beyaz dır” tasdikinin inkârı “İnsan beyaz değil-dir” şeklindedir. “Beyaz insan dır” tasdikinin inkârı ise “Beyaz insan değil-dir” şeklindedir. “İnsan beyaz değil-dir” ile “Beyaz insan değil-dir” birbirlerinden başka iseler burada iki var demektir. “İnsan beyaz dır” dediğimiz ve bunu “İnsan beyaz değil-dir” şeklinde inkâr ettiğimiz zaman, şayet bunlar aynı insan hakkında söyleniyorlarsa, birinin doğru diğeri yanlış olması zorunludur. Sözgelimi, “İnsan beyaz dır” ve “İnsan beyaz değil-dir” önermelerinin Socrates hakkında söylenmesi durumunda, “İnsan beyaz dır”ın inkârının “İnsan beyaz değil-dir” olması zorunludur. Ancak inkâr parçacığı ‘değil’ başka şekilde konumlandırılarak “Değil-dir insan beyaz” denecek olursa, bu yine “İnsan beyaz dır”ın inkârı olacaktır. Bunların ikisi de doğruya ve de yanlışla bölünürler.

Fârâbî, öte konumlanmış isim ve fiile ilişkin olarak Boethius’a koştut açıklamalara yer vermektedir:

Önermedeki söz parçalarının sıralanışında konu önce, yüklem sonra gelirse veya yüklem önce, konu sonra gelirse, -konu konu olarak, yüklem yüklem olarak kalmak şartıyla-, önerme değişmez. Ne birinci ne de ikinci değişir: “Zeyd kalktı”, Kalktı Zeyd” sözlerinde olduğu gibi (Fârâbî, 1990, s.83).

Boethius, belirteç almamış ve varlık fiilinin üçüncü eklenen olarak yer aldığı önermeleri bütünüyle devrik olarak okuma seçeneğini ele almıştır. Bu açıdan onun nezdinde öte konumlanmış isim ve fiilin söz konusu olduğu önermeleri ‘**devrik önermeler**’ olarak kavramsallaştırmak bizce mümkündür.

Boethius’un görüşlerini desteklemesi yanında dikkat edilmesi gereken önemli hususu Fârâbî’nin dile getirmiş olduğunu söyleyebiliriz. Onun “konu konu olarak, yüklem yüklem olarak kalması şartıyla” ifadesi, devrik önermeyi döndürülmüş önermeden ayırt etmek için kritik bir ölçüt sunmaktadır. Disiplinler arası yaklaşımla bunu biz, ‘değerlerin atandıkları değişkenleri muhafaza etmeleri’ şeklinde belirleyebiliriz.

Önermelerin Döndürülmesi

Boethius, önermenin döndürülmesi konusunu telif eserleri olan *ISC* ve *DSC*’de ele almaktadır. Bu kapsamdaki incelemelerini düzgün sıralanmış sınırlı isimli basit önermelerle karşılaştırmalı olarak sınırsız isme sahip olan ve sıraları değişmiş önerme dizileri üzerinden gerçekleştirmektedir. *ISC*’de karşılaştırmasında şimdiye kadar incelediğimiz önerme örneklerinde olduğu gibi terimlerde buluşan ya da aynı terimlerden pay alan önermelere yer vermektedir. Aradaki fark bu defa terimlerin sıra-düzenlerinin değişmiş olmasıdır. *DSC*’de aynı konuyu sıra-düzenin beraber değişimi ile pay almanın incelenmesi şeklinde ele almaktadır. Düşünürümüze göre, sıra-

düzenin değişimi, doğruluk ya da yanlışlıklarını muhafaza ederek özne olanın yüklem olması ve öncesinde yüklenenin özne olmasıdır.

Bu noktada, bir önermenin döndürülmesi ile devrik bir şekilde söylenmesi arasındaki farka dair kısa bir belirleme yapmak istiyoruz. Fârâbî'den daha önce aktarmış olduğumuz, "konu konu olarak, yüklem yüklem olarak kalması şartıyla" vurgusu, devrik önermelerde terimlerin özne ve yüklem konumlarını koruyarak dile getirilme sıralarının değişimine işaret etmekteydi. Oysa döndürmede Boethius'un vurguladığı üzere terimler özne ya da yüklem konumlarını değiştirerek dile getirilmektedirler. Başka bir deyişle, değerler farklı değişkenlere atanmaktadır. Dolayısıyla, bir önermenin devrik mi yoksa döndürülmüş mü olduğu, terimlerin konum değiştirip değiştirmediğine bakılarak tespit edilebilir. Bunun yanı sıra ikinci bir fark daha göze çarpmaktadır: Boethius devrik önermeleri Aristoteles'in 20b1-12'de vermiş olduğu örnek üzerinden belirsiz önermeler ekseninde ele alırken, döndürme konusunu farklı maddelerdeki belirteç almış önermeler ekseninde irdelemektedir.

DSC’de önermelerin sıra-düzenlerinin birlikte değişimi ile pay almalarının “basit döndürme” (*simplex conversio*) ve “karşıt adlandırma ile döndürme” (*per contrapositionem conversio*) şeklinde iki tarzının olduğunu belirtmektedir. Karşıt adlandırma ile döndürme kavramını döndürülmüş bildirimlerin terimlerinin karşıt adlandırma ile söylenmeleri şeklinde açıklamaktadır (DSC, PL 64:804A). Bu şekilde döndürülmüş önermelerin bir ya da birden çok terimine inkâr parçacığı ‘değil’ bitişik durumdadır. Bu da üç şekilde gerçekleşmektedir. İnkâr parçacığı ‘değil’ ya özne konumundaki ya yüklem konumundaki ya da her iki konumdaki terime bitişiktir. Basit döndürme ise bir önermenin ya kendisi ile ya da başka bir önerme ile döndürülmesine ilişkindir. Bunun yanında, basit döndürme altında değerlendirdiğini söyleyebileceğimiz “ilineksel döndürme”

(*per accidens conversio*) adını verdiği bir alternatif döndürme çeşidinden daha söz etmektedir (DSC, PL 64:806A).

Boethius'un basit döndürme ve ilineksel döndürmeye ilişkin incelemesinde söz konusu olan, terimleri birer sınırlı isim olan ve farklı maddelerden önermelerdir. Önceki incelemelerde olduğu gibi önermeleri kendi aralarında karşılaştırmaktadır. Ancak bu bağlamda aralarındaki karşıtlık ilişkilerini değil döndürülmüş durumda doğrulukta ya da yanlışlıkta buluşmalarını irdelemektedir. Karşıt adlandırma ile döndürmede ele aldığı önermeler, terimlerinden birinin ya da her ikisinin 'değil' inkâr parçacığının kendilerine bitişik olduğu sınırsız isimlerle kurulu önermelerdir. Bunları yine farklı maddedeki önermelerden kurulu diziler halinde, sınırlı isimli önermelerle karşılaştırarak incelemektedir.

Boethius, basit ve ilineksel döndürmeyi açıklamaya, bu bağlamda hangi yapıdaki önermelerin yer aldıklarını belirleyerek başlamaktadır. Ona göre, aralarında nicelik farkı bulunan, her iki terimden de ortak bir şekilde pay alan ve sıra-düzen değişimi göstermeyen saf varolmaklık (*esse*) anlamını yüklediğimiz dört önerme mevcuttur. Bunlar tümel tasdik, tümel inkâr, tikel tasdik ve tikel inkârdır (DSC, PL 64:804C).

Düşünürümüzün bu belirlemesinde iki hususa dikkat çektiğini gözlemlemekteyiz. Döndürmeye konu olacak hareket noktasındaki önermelerin saf varolmaklık anlamının söylendiği önermeler olduğunu belirtmekle bu bağlamda mutlak önermeleri ele aldığını göstermiş olmaktadır. Söz önermeler arasında elbette nitelik farkı da mevcuttur ancak nicelik farkına dikkat çekmesi bizce bu bağlamda öznesi tümel bir kavram ve belirteç almış önermelere odaklandığını ve böylelikle tekil önermeleri ele almayarak konuyu sınırlandırdığını vurgulamak içindir.

Boethius, öncelikle mezkûr dört önermeden basit ve ilineksel olarak döndürülebilenleri genel olarak belirtmekte daha sonra örnekler üzerinden detaylı olarak açıklamaktadır. Buna göre, tikel tasdik bizzat kendisiyle tikel bir şekilde; tümel tasdik ile ilineksel olarak döndürülür. Tümel inkâr asli yerde kendi döndürmesini kabul eder; tikel inkârla ilineksel olarak döndürülebilir. Tümel tasdik ise bizzat kendisiyle her daim döndürülemez; tikel tasdik ile ilineksel olarak döndürülebilir. Tikel inkârın asli olarak bizzat kendisiyle döndürülmesi istikrarlı değildir ancak tikel inkârla ikincil yerde ve de ilineksel olarak döndürülebilir (*ISC*, PL 64:785C-D).

Düşünürümüz, kendileriyle döndürülebilen ve de döndürülemeyen önermeleri nitelik farklarına dikkat çekerek belirlemektedir. Tümel tasdikin çelişği tikel inkârdır; bunların her ikisi de kendileriyle döndürülemezler. Diğer tarafta tümel inkâr ve çelişği tikel tasdik yer alırlar; bunların her ikisi de kendileriyle döndürülebilirler. Bu durumda düşünürümüzün temel belirlemesi, kendileriyle döndürülemeyenlerin, kendileriyle döndürülebilenler ile birleşerek ilineksel olarak döndürmeyi gerçekleştirdikleri şeklindedir (*DSC*, PL 64:806A).

Boethius, vermiş olduğu bu genel açıklamaları diziler oluşturan önerme örnekleri üzerinden somutlaştırmaktadır. Buna tikel tasdik önermelerle başlamaktadır. “Herhangi bir insan beyaz dır” önermesi “Herhangibir beyaz insan dır” önermesinde olduğu gibi kendisiyle kolay bir şekilde döndürülebilir. Bunların ikisi de doğrudur. Ancak her kim, “Herhangibir insan taş tır” önermesini dile getirir ve bu aynı önermeyi “Herhangibir taş insan dır” şeklinde döndürerek söylerse, bunların ikisi de yanlış olur. Tikel inkârın kendi döndürmesini kabul edişi bu şekildedir (*ISC*, PL 64:785D-786A).

Düşünürümüze göre tümel inkâr aynı şekilde döndürülebilir. Örneğin bir kişi, “Hiçbir insanın taş olduğu”nu bildirir ve bunu terimleri döndürülmüş halde “Hiçbir taşın insan olduğu” şeklinde

söylerse, eş zamanlı doğru olurlar. Ancak bir kişi, “Hiçbir insanın hayvan olduğu”nu söyler ve de bunun “Hiçbir hayvanın insan olduğu” şeklinde terimleri döndürülmüş olarak dile getirirse, ikisi de yanlış olmaktan kurtulamazlar. Tümel inkârın kendisiyle döndürülmesi bu şekildedir (*ISC*, PL 64:786B).

Boethius, tümel tasdikin kimi durumlarda kendisiyle döndürülebileceğini ancak bunun devamlılık göstermediğini belirtmektedir. Söz gelimi bir kişi, “Her insan gülebilen dir” derse, bunun terimlerinin sıra-düzeni “Her gülebilen insan dir” şeklinde değiştirilebilir. Ancak bu durum ona göre bütün terimlerin döndürülmesinde eşit bit şekilde söz konusu değildir. Örneğin, “Her insan hayvan dır” dendiğinde bu, “Her hayvan insan dır” şeklinde döndürülemez. Düşünürümüze göre, tümel tasdikin kimi durumlarda doğru değeri alarak döndürülme özelliğine sahip olmaması gereği döndürmenin doğasını kabul etmediği söylenir (*ISC*, PL 64:786B-C).

Boethius, tikel inkâr için de durumun aynı olduğunu, her zaman kendisiyle döndürülemediğini belirtmektedir. Örneğin bir kişi, “Herhangibir insan taş değil-dir” bildiriminde bulunduğunda, “Herhangibir taş insan değil-dir” dendiğinde olduğu gibi doğruyu söylemektedir. Boethius, bu doğrulukta buluşmanın bir nevi döndürme olduğunu tespit etmekte ancak kesin olmadığını, istikrarlı olmadığını vurgulamaktadır. Örneğin, “Herhangibir insan gramerci değil-dir” önermesi söz konusu olduğunda, “Herhangibir gramerci insan değil-dir” demek yanlıştır. Şu halde, bu döndürme de sürekli doğruluktan yoksundur (*ISC*, PL 64:786C).

Düşünürümüzün konuya ilişkin olarak *DSC*’deki açıklamaları genel olarak aynı doğrultudadır. Tamamlayıcı olarak istikrarlı bir şekilde kendisiyle döndürmeyi kabul etmeyen tümel tasdik ile tikel inkârın hangi durumlarda kendileriyle döndürülmeyi kabul ettikleri hususunu daha detaylı olarak ele almaktadır. Buna

göre, tümel tasdik ile tikel inkârın döndürülmeleri iki maddede mümkündür. Belirli bir tür açısından hassanın söz konusu olduğu durumda, hassa, hassası olduğu türe göre ister özne ister yüklem olarak konumlandırılırsın döndürülebilirler. ‘Gülebilen’, ‘insan’ın hassasıdır. ‘Gülebilen’ yüklem olarak, ‘insan’ özne olarak konumlandırılarak “Her insan gülebilen dir” şeklinde söyleyebilen, ‘gülebilen’ özne, ‘insan’ yüklem yapılarak “Her gülebilen insan dir” şeklinde de söylenebilir. Ancak özne hakkında söylenmesinin hiçbir zaman için uygun olmadığı bir yüklem özne olarak konumlanması durumunda, genel tasdikler eş zamanlı olarak yanlış olurlar. Örneğin, “Her insan taş tır” yanlıştır; “Her taş insan dir” aynı şekilde yanlıştır (DSC, PL 64:805B-C).

Boethius bu noktada tikel tasdiki ele almakta ve onun zıt bir özellik gösterdiğini ortaya koymaktadır. Tür ve hassa ikilisinin terimler olarak yer aldıkları tümel tasdik kendisiyle döndürülebilirken, aynı terimler tikel inkârda döndürülemezlerdir. “Herhangibir insan gülebilen değil-dir” yanlıştır; “Herhangibir gülebilen insan değil-dir” de aynı şekilde yanlıştır. Buna karşın, özne hakkında söylenmesi hiçbir zaman mümkün olmayan terimler söz konusu olduğunda, kendisiyle döndürülmeyi kabul etmeyen tümel tasdike zıt bir şekilde döndürmeyi kabul etmektedir. Örneğin, “Herhangibir insan taş değil-dir” doğrudur; “Herhangibir taş insan değil-dir” de aynı şekilde doğrudur (DSC, PL 64:805C-D).

Kısacası Boethius’a göre, hassa yüklem olduğu zaman tümel tasdikler kendileriyle döndürülebilir. Özne hakkında söylenmesi hiçbir zaman doğru olmayan bir yüklem söz konusu olduğu durumda kendileriyle döndürülmeleri yanlış olur. Tikel inkârlar ise hassa yüklem olduğu zaman döndürülmeleri yanlıştır. Özne hakkında söylenmesi hiçbir zaman doğru olmayan bir yüklem söz konusu ise döndürülmeleri doğrudur. Yalnızca bu koşullarda kendileriyle

döndürülebilirler, diğerlerinde döndürülemezler (*DSC*, PL 64:805D-806A).

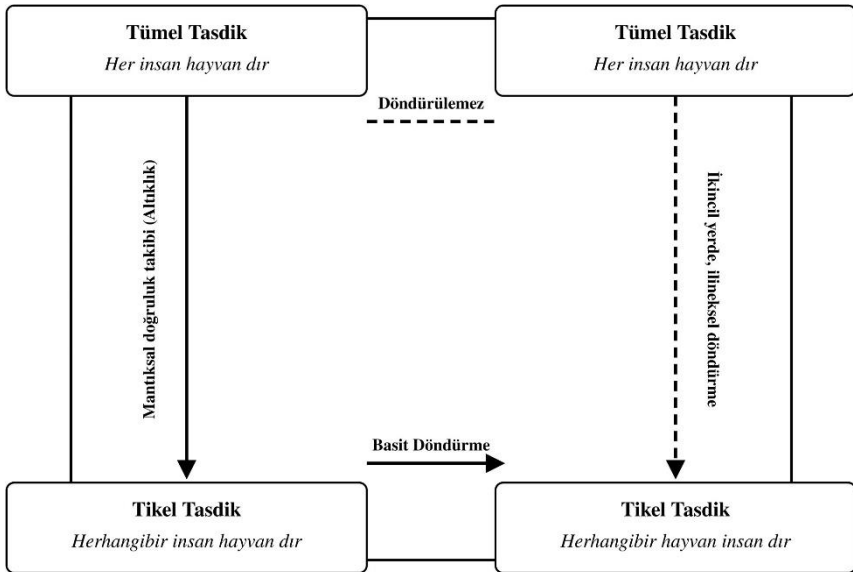
Boethius açısından tür ve hassa ikilisinin önermenin terimleri arasında yer aldığı tümel tasdik kendisiyle döndürülebilir. Ancak hassanın terim olarak yer aldığı tikel inkârların döndürülmeleri yanlıştır. Zira hassa, tek bir türe, o türü bütün üyelerine potansiyel olarak her zaman ait olan bir özellik ifade eder; bu yönüyle tür ile eş kaplamalıdır ve maddesi bakımından zorunlu bir önerme oluşturur. Bu nedenle bir parça hakkında inkâr edilmesi yanlıştır. Özne hakkında söylenmesi hiçbir zaman doğru olmayan bir yüklem bulunması durumunda, başka bir deyişle maddesi bakımından imkânsız olduğu durumda tümel tasdikin kendisiyle döndürülmesi yanlış olur. Zira maddesi bakımından imkânsız önermelerde tümel inkâr doğrulukta başı çeker; tümel tasdik daima yanlış değeri alır. Tikel inkâr imkânsız maddedeki önermeler söz konusu ise döndürülebilir. Boethius, bu bağlamda tümel tasdik ile tikel tasdikin hangi durumlarda döndürülebilir olduklarını ele aldığı için, kendileriyle döndürülebilen tümel inkâr ve tikel tasdike değinmemektedir. Ancak “zıt ilişki” olarak değindiği kavram çerçevesinde bunlar da yer almaktadır.

İlineksel döndürmeye ilişkin açıklamalarına, çelişikler olan tümel tasdik ile tikel inkâr eksenindeki açıklamalarının sonrasında, bu defa altıklar ekseninde yer vermektedir. Ona göre, kendisiyle döndürülebilen ile kendisiyle döndürülemeyen birleşerek ilineksel döndürmeyi meydana getirir. Bunu şu şekilde serimlemektedir. Tikel tasdik kendisiyle basitçe döndürülebilir; tümel tasdik ise kendisiyle döndürülemez. Ancak tikel tasdik, tümel tasdik ile ilineksel olarak döndürülebilir. Tümel tasdik doğru olduğunda tikel tasdik de doğrudur ve tikel, tümeli mantıksal olarak takip eder. "Her insan hayvan dır" doğru ise, "Herhangibir insan hayvan dır" da doğrudur. Zira ‘her’ için geçerli olan ‘herhangibir’ için de geçerlidir. Tikel

tasdik kendisiyle basitçe döndürülebildiğine göre, buradan "Herhangibir hayvan insan dır" önermesine ulaşılır. Bu iki önerme —yani "Her insan hayvan dır" ile "Herhangibir hayvan insan dır"— birlikte doğrudurlar. İşte bu nedenle, tikel tasdikın tümel tasdik ile "ilineksel olarak" döndürüldüğü söylenir. Çünkü tikel tasdik, asli olarak kendisiyle döndürülürken, tümel tasdik ile ancak ikincil yerde döndürülmüş olmaktadır (DSC, PL 64:806B-C).

Düşünürümüzün bu açıklamalarını aşağıdaki gibi karşılaştırma karesi üzerinde görselleştirebiliriz:

Şekil 1: İsmail Küçükbaşol'a göre Boethius açısından tümel tasdikın ilineksel olarak döndürülmesi

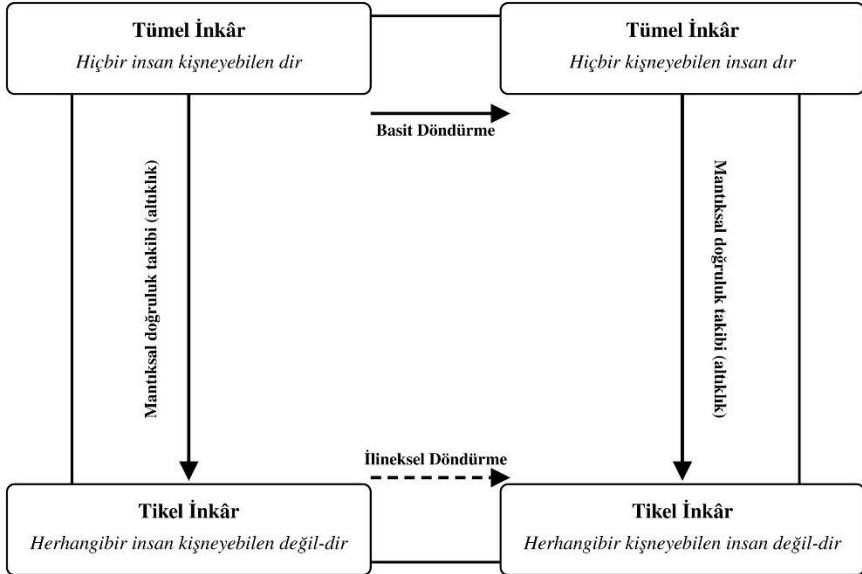


Aynı mantık, tümel tasdikın çelişği olan tikel inkâr için de geçerlidir. Tikel inkâr kendisiyle döndürülemez; ancak tümel inkâr kendisiyle döndürülebilir. Tümel inkâr doğru olduğunda, onun altındaki tikel inkâr da doğrudur. Tümel inkâr basitçe döndürülebildiğine göre, bu döndürülmüş tümel inkâr aracılığıyla tikel inkâr da ilineksel olarak döndürülmüş olur. Söz gelimi, "Hiçbir

insan kişneyebilen dir" tümel inkârını ele alalım. Bunu basitçe döndürdüğümüzde "Hiçbir kişneyebilen insan dır" önermesini elde ederiz. Tümel inkâr doğru olduğunda, onu takip eden "Herhangibir insan kişneyebilen değil-dir" tikel inkârı da doğrudur. Şimdi, döndürülmüş tümel inkâr olan "Hiçbir kişneyebilen insan dır" doğru olduğuna göre, onu takip eden "Herhangibir kişneyebilen insan değil-dir" tikel inkârı da doğru olur. Böylelikle, kendisiyle döndürülemeyen tikel inkâr, doğrulukta bulunduğu ve kendisiyle döndürülebilen tümel inkâr aracılığıyla, ikincil yerde ve ilineksel olarak döndürülmüş olmaktadır (DSC, PL 64:806C-D).

Düşünürümüzün bu açıklamalarını aşağıdaki gibi yine bir karşılaştırma karesi üzerinde görselleştirebiliriz:

Şekil 2: İsmail Küçükbaşol'a göre Boethius açısından tikel inkârın ilineksel olarak döndürülmesi



Nihayetinde Boethius'un vardığı sonuç şudur: Tümel tasdik neye sahipse, onun çelişği olan tikel inkâr da aynı şeye sahiptir; yani her ikisi de kendileriyle döndürülemezler. Tümel inkâr neye sahipse,

onun çelişği olan tikel tasdik de aynı şeye sahiptir; yani her ikisi de kendileriyle döndürülebilirler. İşte, kendisiyle döndürülebilene ile kendisiyle döndürülemeyen birleştiğinde, yukarıda gösterilen ilineksel döndürmeler meydana gelir (DSC, PL 64:807A). Kısacası Boethius'un vurgusu ilineksel döndürmenin ikincil yerde, doğrulukta buluşmadan hâsıl olan arızı bir döndürme olduğudur.

Sıra-düzeni değişmiş bir şekilde terimlerden pay alan önermelerin ikinci çeşidini Boethius, “karşıt adlandırma ile döndürme” ya da “karşıtlıkla döndürme” (*per oppositionem conversio*) kavramsallaştırması altında irdelemektedir. Burada, yalın bir şekilde dile getirilen önermelere karşıt olarak terimlere inkâr parçacığı ‘değil’in eklenmiş olduğunu belirtmektedir. Düşünürümüzün burada iki değişime vurgu yapmakta olduğu görülmektedir. Birincisi, terimlerin dile getirilme sıralarının değişmesi yanında konumlarının da değişmekte olduğudur. İkincisi, ‘değil’ inkâr parçacığının eklenmesiyle sınırlı isimlerin sınırsız isimlere değişimidir. Bu pay almanın üç ciheti olduğunu belirtmektedir: İnkâr parçacığı ya yalnızca yükleme ya yalnızca özneye ya da her iki terime de bitişmiş olabilir (ISC, PL 64:788A).

Karşıt adlandırma ile döndürmeye ilişkin incelemesine inkâr parçacığı ‘değil’in her iki terime de bitiştiği önermeleri yalın bir şekilde dile getirilenlerle karşılaştırarak başlamakta; sonrasında inkâr ifadesinin yalnızca yükleme bitiştiği önermelerle devam etmekte; nihayet yalnızca özneye bitiştiği önermeleri ele almaktadır.

İnkâr parçacığı ‘değil’in her iki terime de bitiştiği döndürmeye ilişkin incelemesinde, yalnızca maddesi bakımından zorunlu önermelerden müteşekkil dizideki önermeleri ele almaktadır. Düşünürümüzün buradaki incelemesi yine önermelerin doğrulukta ya da yanlışlıkla buluşup buluşmamalarını esas almaktadır. Öncelikli olarak dizilerin genel bir tasvirini yapmaktadır. “Her insan hayvan dır” tümel tasdikine, “Her hayvan-değil insan-değil dir” tasdiki karşıt konumda yerleşik durumdadır. Burada

terimler yalnızca döndürülmemiştir aynı zamanda her bir terime inkâr zarfı bitişmiş durumdadır. Bu şekilde, “Hiçbir insan hayvan dır” tümel inkârına, “Hiçbir hayvan-değil insan-değil dir” şeklindeki tümel inkâr, terimleri inkâr ifadesiyle birlikte döndürülmüş olarak karşı cephede yer almaktadır. “Herhangibir insan hayvan dır” basit tikel tasdiki açısından aynı durum söz konusudur. Terimlerinin sıra-düzeni değişmiş olan ve inkâr ifadesiyle karşı tarafta konumlanan “Herhangibir hayvan-değil insan-değil dir” terimleri ve gönderimi açısından tikel tasdike karşı konumdadır. “Herhangibir insan hayvan değil-dir” şeklindeki basit tikel inkâra, “Herhangibir hayvan-değil insan-değil değil-dir” önermesi, inkâr zarfı eklenmiş ve sıra-düzeni değişmiş terimlerle karşılık gelmektedir (*DSC*, PL 64:808A).

Bu genel betimlemenin ardından düşünürümüz bir önceki aşamada sınırlı isimlerle kurulu önermelerin döndürülmeleri ile her iki terimi de sınırsız isimlerle kurulu önermelerin döndürülmeleri arasındaki en büyük farkı belirtmektedir. Buna göre, bu farklı yapıdaki terimlerle kurulu önermelerin döndürülmeleri zıt bir şekilde gerçekleşmektedir (*ISC*, PL 64:787D). Sınırlı terimlerle kurulu önermeler arasında tümel tasdik ile tikel inkârın istikrarlı bir şekilde kendileriyle döndürmeye sahip olmadıkları tespit edilmişti. Buna karşın, tikel tasdik ile tümel inkâr kendileriyle döndürüldüklerinde doğrulukta ve yanlışlıkta uyum açısından güçlü bir uyuşma göstermekteydiler. Ancak Boethius’a göre bu yapıdaki önermeler sınırsız isimlerle kurulu önermelerle sıra-düzen değişimi açısından karşılaştırıldıklarında bütünüyle farklı bir mantıksal ilişki söz konusu olmaktadır. Bu defa, tümel tasdik ile tikel inkâr karşıtlıkla bizzat kendileriyle döndürülebilmektedirler; tümel inkâr ile tikel tasdik ise doğrulukta ve yanlışlıkta uyuşacak şekilde döndürmeye sahip değildirler (*DSC*, PL 64:807B). Boethius’un ifade ettiği zıtlık işte budur.

Düşünürümüze göre, basitte, yani sınırlı isimlerle kurulu önermelerde, tümel tasdik doğru olduğunda, karşıtlıkla

döndürülmelerinin de doğru olduğu gözlemlenmektedir. “Her insanın hayvan olduğu”nu söyleyen önerme doğrudur; bunun karşıtlıkla döndürülmesi yani “Her hayvan-değil insan-değil dir”in de doğru olması zorunludur. Zira bu önerme, hayvan olarak var olmayan bir şeyin insan olarak var olmadığı hükmünü ortaya koymaktadır ve bunun doğruluğu herkesçe malumdur. Buna koşut olarak, basit terimlerle kurulu tümel tasdik yanlış olduğu zaman, onun karşıtlıkla döndürülmesinin de yanlış olduğu kanıtlanmaktadır: “Her taş hayvan dır” dediğimizde bu yanlıştır; bunun “Her hayvan-değil taş-değil dir” şeklinde karşıtlıkla döndürülmesi de yanlıştır. Zira bu önerme, hayvan olarak var olmayan her bir şeyin taş olarak var olmadığı hükmünü ortaya koymaktadır. Bu açıkça yanlıştır; ‘taş’ın kendisi hayvan olarak var değildir. Boethius’a göre, böylelikle tümel tasdikin terimlerinin karşıtlıkla döndürülmesinin kendisiyle beraber doğruluğu ve de yanlışlığı muhafaza ettiği serimlenmiş olmaktadır (ISC, PL 64:788D-789A).

Basit tikel inkâr için de aynı durum söz konusudur. “Herhangibir insan hayvan değil-dir” önermesi yanlıştır. Bunun terimlerinin karşıtlıkla döndürülmesi olan “Herhangibir hayvan-değil insan-değil değil-dir” de yanlıştır. Boethius, bu karşıtlıkla döndürülmüş önermede ortaya konulan hükmü, ‘hayvan olarak var olmayan bir şeyin insan olduğu’ şeklinde belirlemektedir; ‘insan olarak var olmayan olmaması insan olduğu’nu ifade etmektedir. Basit terimlerden müteşekkil tikel inkâr, “Herhangibir taş hayvan değil-dir” örneğindeki gibi doğru olduğunda, bunun terimlerinin karşıtlıkla döndürmesi olan “Herhangibir hayvan-değil taş-değil değil-dir” de doğruluktan yoksun olmayacaktır. Düşünürümüz, bu şekilde döndürülmüş önermenin delâlet ettiği mânâyı, ‘hayvan olarak var olmayan bir şeyin taş olarak var olduğu’ şeklinde belirlemektedir. Dolayısıyla, Boethius’a göre basit tikel inkârın karşıtlıkla özgül döndürmesi hem doğruluk hem de yanlışlık yönünden uyuma işaret etmektedir. Sonuç olarak, basit tikel inkârın

terimlerinin karşıtlığıyla döndürülmesinin kesin ve istikrarlı olduğu konusunda şüphe bulunmamaktadır (ISC, PL 64:789A-C).

Tümel inkâr ise terimlerin karşıtlığıyla döndürmede devamlı ve sağlam değildir. Boethius, bu noktada, yalnızca yanlışlıkta buluşmayı dikkate almanın yanlışlığıya sebebiyet vereceği uyarısında bulunmaktadır. “Hiçbir insanın taş olduğu”nu dile getiren basit tümel inkâr yanlıştır. Bunun, “Hiçbir hayvan-değil insan-değil dir” şeklindeki karşıtlıkla döndürmesi de yanlıştır. Bu önermeyle ifade edilen hüküm, ‘hayvan olarak var olmayan her şeyin insan olduğu’ şeklindedir. Yanlışlıktaki bu uyuşma doğruluktaki bir uyuşmaya varmamaktadır. “Hiçbir insan taş tır” şeklindeki basit tümel inkâr doğru olduğunda, “Hiçbir taş-değil insan-değil dir” şeklindeki döndürmesi doğru olamaz. Zira bu döndürme, ‘taş olarak var olmayan her bir şeyin insan olduğu’ mânâsındadır. Bu ise açıkça yanlıştır. Taş olarak var olmamalarına karşın insan doğasından kopuk oldukları söylenebilecek at, ağaç, ya da başkaları gibi pek çok şey vardır. Dolayısıyla, Boethius’a göre, tümel inkâr karşıtlıkla özgül döndürmesinde yanlışlık yönünden uyuşma gösterir ancak doğruluk yönünden uyuşma göstermez. Bu nedenle, devamlı ve eşit bir şekilde karşıtlıkla döndürmeye sahip olmadığını söylemek doğrudur (ISC, PL 64:789C-790A).

Basit tikel tasdik için de aynı durum söz konusudur. Boethius, bu noktada, yine yalnızca bir değerde buluşmayı dikkate almanın yanlışlığıya sebebiyet vereceği uyarısının burada da geçerli olduğuna dikkat çekmektedir. Buna göre, “Herhangibir insan hayvan dır” önermesi doğrudur; bunun “Herhangibir hayvan-değil insan-değil dir” şeklindeki terimlerin karşıtlığıyla döndürmesi de doğrudur. Bu şekilde döndürülmüş önermenin ortaya koyduğu hüküm, ‘hayvan olarak var olmamakla birlikte insan olarak da var olmayan bir şeyin mevcut olduğu’ şeklindedir. Örneğin, bir taş, eş zamanlı olarak hem hayvanın hem de insanın doğasından kopuktur. Ancak doğruluktaki bu buluşma yanlışlıktaki buluşmaya erişmemektedir. Düşünürümüz

bu doğrultuda, “Herhangibir insan taş tır” yanlış olduğu zaman, “Herhangibir taş-değil insan-değil dir” önermesinin de yanlış olduğunun söylenip söylenemeyeceğini soruşturmaktadır. Bu önermeden anlaşılan, ‘taş olarak var olmayan ve insan olarak var olmayan bir şeyin mevcut olduğu’dur. Söz gelimi, at ve ağaç ne insanın ne de taşın tanımında kuşatılırlar. Dolayısıyla, basit tikel tasdik yanlış olmakla birlikte terimlerin karşıtlıkla döndürmesi doğrudur. Boethius’un nihai belirlemesine göre, tikel tasdik karşıtlıkla döndürüldüğünde doğruluk yönünden bizzat kendisiyle uyuşma gösterir; yanlışlık yönünden kendisiyle uyuşmaz. Dolayısıyla, terimlerin inkâr parçacığı bitişmiş olarak ve döndürülerek söylenmeleri sağlam ve de istikrarlı değildir (ISC, PL 64:789A-C).

Boethius, karşıt adlandırma ile döndürmenin diğer iki çeşidi olan inkâr parçacığı ‘değil’in yalnızca yükleme ve yalnızca özneye bitiştiği önermelere DSC’de değinmemekte, konuyu yine farklı kaplam ve farklı maddedeki önermeler ekseninde ISC’de ele almaktadır.

Boethius, bu yapıdaki önermelere ilişkin olarak tümel tasdikin, sınırsız yüklemli döndürme ile yanlışlıkta buluşacağı genel yapıyı maddeler halinde belirlemektedir. Buna göre, birinci olarak, öznde mevcut olması ya da mevcut olmamasının muhtemel olduğu bir yüklem söz konusu ise, yüklem özneden ister ‘adalet’in ‘insan’dan olduğu gibi büyük olsun, ister ‘gramerci’nin ‘insan’dan olduğu gibi küçük olsun; ikinci olarak, ‘taş’ ve ‘insan’ arasında olduğu gibi öznde mevcut olamayan bir yüklem söz konusu ise tümel tasdiklerin daima eş zamanlı olarak yanlış olmaları zorunludur. Bunlardan başka yüklemelerin söz konusu olması durumunda biri doğru, diğeri yanlış olabilir; ancak hiçbir zaman birlikte doğrulukta uyuşma göstermezler (ISC, PL 64:791B).

Tümel inkâr açısından, ister özneden büyük ister küçük olsun, şayet özneden ayrılabilen bir yüklem söz konusu ise ikisinin

ortaya koydukları hüküm yanlış olacaktır. Bunlardan başka bir yüklem söz konusu olması durumunda biri doğru diğeri yanlış olur. Bunlarda doğrulukta buluşma yönünden bir uyuşma hiçbir zaman için söz konusu değildir (*ISC*, PL 64:791B).

Tikel tasdiklerde şayet öznenen ayrılabilen bir yüklem söz konusu ise, bu ister ‘adaletli’nin ‘insan’dan olduğu gibi büyük, ister ‘gramerci’nin ‘insan’dan olduğu gibi küçük olsun, ortaklaşa doğruluk değeri alırlar. Farklı bir yüklem söz konusu olduğu durumda her zaman biri doğru diğeri yanlış olur. Ancak hiçbir zaman birlikte yanlış olamazlar (*ISC*, PL 64:791C-792B).

Tikel inkârları iki farklı madde açısından değerlendirmektedir. Düşünürümüze göre, ‘taş’ın ‘insan’ hakkında söylenmesi gibi öznde mevcut olamayan bir yüklem söz konusu ise ya da ister öznenen büyük ister küçük olsun, öznde mevcut olabilen ancak ondan ayrılabilen bir yüklem söz konusu ise tikel inkârların ikisi birlikte doğru olabilirler. Başka bir yüklem söz konusu olması durumunda biri doğru diğeri yanlış bölünür. Eş zamanlı birlikte yanlış olamazlar (*ISC*, PL 64:792B).

İnkâr parçacığı ‘değil’in yalnızca döndürülmüş önermenin özne konumundaki terimine bitişik olduğu yapıyı, yine farklı kaplam ve maddeki önermeler üzerinden irdelemektedir. Boethius açısından tümel tasdikler, birinci olarak, ister ‘hayvan’ın ‘insan’dan olduğu gibi büyük olsun, ister ‘gülebilen’in ‘insan’la olduğu gibi eşit olsun, yüklem öznenen ayrılamadığı bir yüklem söz konusu ise; ikinci olarak, ‘taş’ın ‘insan’ hakkında söylenmesi gibi hiçbir zaman insanda mevcut olamayacak bir yüklem söz konusu ise biri doğruya diğer yanlış bölünürler. Bunlardan başka bir yüklem söz konusu olması durumunda her ikisi de yanlış olurlar. Ortaklaşa doğru olarak konumlanamazlar (*ISC*, PL 64:793A).

Tümel inkârlar, öznenen büyük bir yüklem söz konusu ise bu ister ‘hayvan’ ile ‘insan’da olduğu gibi öznenen ayrılamayan bir

yüklem olsun, ister ‘adaletli’ ile ‘insan’da olduğu gibi öznenen ayrılabilen bir yüklem olsun, her ikisi de yanlış olurlar. Bunlardan başka bir yüklem söz konusu olması durumunda biri doğru diğeri yanlış olur. Birlikte ortaklaşa doğruluktan pay alamazlar (ISC, PL 64:793A).

Tikel tasdikler, özne hakkında söylenen yüklem ondan büyük ve ondan ayrılamayan bir yüklem ise veya ondan büyük ancak ayrılabilen bir yüklem ise birlikte doğru olabilirler. Farklı yüklemelerde önermeler doğruya ve de yanlışla bölünürler. Yanlışlıktan ortaklaşa pay alabilirler; başka bir deyişle birlikte yanlış olabilirler (ISC, PL 64:793B-794A).

Tikel inkârlar, yüklem öznenen ayrılabiliyor ise ister ondan büyük ister küçük olsun birlikte doğru olurlar. Farklı bir yüklem söz konusu olması durumunda birinin doğru diğersinin yanlış olması gerekir. Eş zamanlı olarak birlikte yanlış olamazlar (ISC, PL 64:794A).

Genel Değerlendirme ve Sonuç

Aristoteles, Boethius ve onları izleyen düşünürler için mantık, salt formel bir işlemler dizgesi değil; bütünüyle bir varlık ve düşünce öğretisidir. Önermelerin döndürölmesi bahsi, bu öğretinin en somut görünümlerinden biridir. Boethius'un titizlikle işlediği üzere, önermenin niceliği ve niteliği, terimlerin sıra-düzenindeki bir değişimin doğruluk değerini koruyup korumadığını belirler. Bu, keyfi bir kural değil; düşüncenin varlıkla kurduğu münasebetin bir yansımasıdır. Tümel inkârın kendisiyle döndürölmesi, tümel tasdikin ise ancak ilineksel olarak döndürölmesi, varlığın ve düşüncenin yapısındaki simetri ve asimetrisinin dil düzeyinde ifadesidir.

Varlık ve düşünce öğretisi olarak mantık, düşünceyi ‘Hayat’ ile ve ‘İnsan’ ile bağlantılı görmektir. Önerme, doğruya ya da yanlışla delâlet eden sözdür; insanın söylemiş olduğu sözdür. Bu sözün

söylenme tarzı, hayat kadar, insan kadar canlı, dinamik ve çeşitlidir. Düşünürümüzün öte konumlanmış isim ve fiili şiir ve hitabetteki devrik ifadelerle karşılaştırması, döndürme ile devrik söyleyiş arasındaki farkı incelikle belirlemesi, tam da bu canlılığın ve çeşitliliğin farkında olduğunu gösterir. Filozofların düşüncenin dil ile dışsallaşma tarzlarını ve çeşitliliğini irdelemeleri, konuyu her daim varlık ve düşünce öğretisi olarak değerlendirmelerinden ileri gelmektedir.

Onların bu doğrultudaki hassasiyetleri, aynı zamanda bilginin imkânının temellendirilmesi ile de yakından bağlantılıdır. Sağlam bir temel, esasen, düşüncenin dile getirilme tarz çeşitlilikleriyle ortaya çıkan alternatiflerin ve bunların neden olduğu farkların tespitinden hâsıl olan bir bilinç temelidir. Boethius'un, Mübahat Türker Küyel'in lisani-tarihi metot ile tarif ettiği hassasiyetle, her bir mantıksal işlemin ardındaki ontolojik bağlantıyı göstermesi, onun mantığının bir "düşünce öğretisi" olduğunun en güçlü kanıtıdır. Bu bilinç, insanın hem varlık hem de düşünce karşısındaki konumunu anlamlandıran ve onu salt bir mantık teknisyenliğinden kurtarıp bir hakikat arayıcısına dönüştüren temel farkındalıktır.

Kaynakça/References (APA 7 – Seventh Edition)

Kitap Kaynakları

Boethius. (1847–1850). *De syllogismo categorico*. In J.-P. Migne (Ed.), *Patrologiae cursus completus: Series Latina* (Cilt 64). Parisiorum: Imprimerie Catholique.

Boethius. (1847–1850). *In Aristotelis Peri Hermeneias commentarius primus*. In J.-P. Migne (Ed.), *Patrologiae cursus completus: Series Latina* (Cilt 64). Parisiorum: Imprimerie Catholique.

Boethius. (1847–1850). *In Aristotelis Peri Hermeneias commentarius secundus*. In J.-P. Migne (Ed.), *Patrologiae cursus completus: Series Latina* (Cilt 64). Parisiorum: Imprimerie Catholique.

Boethius. (1847–1850). *Introductio ad syllogismos categoricos*. In J.-P. Migne (Ed.), *Patrologiae cursus completus: Series Latina* (Cilt 64). Parisiorum: Imprimerie Catholique.

Türker-Küyel, M. (1969). *Aristoteles ve Fârâbî'nin varlık ve düşünce öğretileri* (Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları No. 188). Ankara Üniversitesi Basımevi.

Çeviri Kitaplar

Aristoteles. (1995). *De interpretatione* (J. L. Ackrill, Çev.). In J. Barnes (Ed.), *The complete works of Aristotle* (Cilt 1, 6. bs., ss. 25–38). Princeton University Press.

Aristoteles. (1995). *Metaphysics* (W. D. Ross, Çev.). In J. Barnes (Ed.), *The complete works of Aristotle* (Cilt 2, 6. bs., ss. 1552–1728). Princeton University Press.

Fârâbî. (1990). *Peri Hermeneias muhtasarı* (M. Türker-Küyel, Çev.). Atatürk Kültür Merkezi Yayını.

İnternet Kaynakları

Aristoteles. (1837). *De interpretatione*. In I. Bekker (Ed.), *Aristotelis Opera* (Cilt 1). Oxford University Press. Erişim adresi:

<https://scaife.perseus.org/library/urn:cts:greekLit:tlg0086.tlg017/>

BÖLÜM 2

JOHN DEWEY'İN EĞİTİM FELSEFESİ: DENEYİM, DEMOKRASİ VE ÇAĞDAŞ EĞİTİME ETKİLERİ

SEVGİ KOÇ¹

Giriş

John Dewey, yalnızca eğitim alanında değil, felsefe, siyaset ve psikoloji gibi alanlarda da 20. Yüzyılın en etkili düşünürlerinden biri kabul edilmektedir. Pragmatist felsefenin en önemli temsilcilerinden biri olan Dewey'in eğitim görüşleri, modern pedagojinin dönüşümünde belirleyici bir rol üstlenmiş ve özellikle öğrenci merkezli öğrenme, demokratik okul kültürü ve deneyim temelli öğretim yaklaşımlarının oluşumuna güçlü katkılar sağlamıştır. Dewey'in eğitim felsefesi, insanın çevresiyle etkileşim halinde sürekli yeniden şekillenen bir varlık olduğu varsayımına dayanır. Bu nedenle eğitim, Dewey'e göre durağan bir süreç değil; bireyin yaşantılarıyla sürekli gelişen ve toplumsal yaşamla doğrudan ilişkili dinamik bir etkinliktir (Dewey, 1930).

Dewey'in görüşlerinin şekillenmesinde yaşadığı dönemin toplumsal, ekonomik ve bilimsel koşulları önemli bir rol oynamıştır. 19. yüzyılın sonu ile 20. yüzyılın başlarında Amerika Birleşik Devletleri yoğun bir sanayileşme ve kentleşme sürecinden geçmekteydi. Bu süreç, toplumda sosyal hareketlilik, ekonomik rollerin değişmesi ve yeni iş gücü gereksinimleri gibi sonuçlar doğurmuş, geleneksel eğitim sistemlerinin bu yeni toplumsal ihtiyaçlara cevap veremediği görülmüştür. Ezbere dayalı, otorite

¹Doç. Dr, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri,
Orcid: 0000-0002-3023-4102

merkezli, öğrenciyi edilgen bir konuma yerleştiren klasik eğitim modeli, gelişen endüstriyel yaşamın gerektirdiği problem çözme becerileri, eleştirel düşünme, iş birliği ve yaratıcılık gibi özellikleri desteklemekten uzaktır (Cremin, 1961). Dewey’in reformist yaklaşımı tam da bu bağlamda ortaya çıkmış; eğitimde köklü bir dönüşüm ihtiyacını teorik temelleriyle birlikte ele alan bir düşünce sistemi geliştirmiştir.

Dewey’in düşüncesinin özgün yanlarından biri de eğitimin toplumsal yaşamla ilişkilendirilmesidir. Ona göre eğitim yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda toplumsal gelişimi de amaçlar. Dewey’in ünlü ifadesiyle “okul, toplumun küçük bir halidir” (Dewey, 1899). Bu bakış açısına göre okul, demokratik yaşamın değerlerini, iletişimi, iş birliğini ve sorumluluğu deneyimlemenin bir mekanıdır. Bu nedenle Dewey, otoriteye dayalı, tek yönlü iletişimin hâkim olduğu, katılımı sınırlayan eğitim anlayışını demokratik toplumla bağdaşmaz bir model olarak görür. Demokratik bir toplumun sürdürülebilirliği, ona göre ancak demokratik bir okul kültürüyle mümkündür (Dewey, 1916). Bu nedenle eğitim, bireyin pasif olarak bilgi aktarıldığı bir süreç değil; çevresiyle etkileşimi sonucu anlam ürettiği aktif bir etkinliktir. Dewey’in bu yaklaşımı, daha sonra yapılandırmacı öğrenme teorilerinin temelini oluşturmuş ve öğrencinin bilgiyi kendi deneyimleriyle inşa ettiği fikri modern pedagojinin merkezine yerleşmiştir (Phillips, 2000). Dewey’in eğitim anlayışının temelini oluşturan pragmatist epistemoloji, bilginin pratik sonuçlara dayanarak değerlendirilen, deneyimle test edilen ve sürekli yeniden inşa edilen bir süreç olduğunu ileri sürer (Dewey, 1929).

Dewey’in Chicago Üniversitesi’nde kurduğu Laboratuvar Okulu, onun eğitimde deneyim ve demokrasi ilkelerini uygulamaya aktardığı bir deney alanı olmuştur. Bu okulda öğrenciler, gerçek yaşam problem ve etkinliklerine dayalı olarak öğrenmiş, atölye çalışmaları, grup projeleri ve disiplinler arası etkinlikler aracılığıyla

bilgi edinmişlerdir. Bu yönüyle Dewey'in çalışmaları, günümüz proje tabanlı öğrenme, problem temelli öğrenme, etkinlik temelli öğretim ve sosyal öğrenme gibi çağdaş pedagojik modellerin temelini oluşturmuştur (Tanner, 1997).

Dewey'in düşünme kavramına yönelik vurgusu da eğitim anlayışının merkezindedir. Ona göre düşünme, bireyin bir sorunla karşılaştığında duyduğu rahatsızlıktan doğar ve çözüme ulaşmaya kadar devam eden bir akıl yürütme sürecidir (Dewey, 1910). Bu nedenle eğitim, öğrencinin yalnızca bilgiyi hatırlamasını değil, düşünmeyi öğrenmesini, sorgulamasını ve problem çözme becerisini geliştirmesini sağlamalıdır. Dewey, bu bakış açısıyla mekanik ezberci eğitim anlayışına karşı çıkmış ve bilgiyi hazır olarak almak yerine üretmek ilkesini savunmuştur. Ayrıca Dewey'in düşünme sürecine verdiği önem, modern eleştirel düşünme kuramlarının temel taşlarından birini oluşturur. Dewey'in tanımladığı düşünme süreci; problem farkındalığı, hipotez oluşturma, test etme ve değerlendirme aşamalarından oluşur (Dewey, 1910). Bu süreç, günümüzde uygulanan araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenmenin felsefi temelini sağlamaktadır. Öğrenciler, bir konuyu yalnızca dinleyerek değil; onu araştırarak, tartışarak, deneme-yanılma yoluyla test ederek öğrenmelidir.

Dewey'in eğitim felsefesi, sosyal adaletin sağlanmasında eğitime merkezi bir rol yükler. Ona göre toplumsal eşitsizlikler ancak demokratik bir okul ortamında, bireylerin eşit söz hakkına sahip olduğu, farklılıkların değer gördüğü ve öğrenmenin katılımcı biçimde gerçekleştiği eğitim modelleriyle aşılabılır. Bu düşünceler daha sonra Freire'nin eleştirel pedagojisinde, Giroux'nun eleştirel eğitim teorilerinde ve demokratik okul modellerinde derin etkiler yaratmıştır.

Dewey'in eğitim felsefesinin bir diğer temel boyutu, eğitimin toplumsal yönüne yaptığı güçlü vurgudur. Ona göre toplum,

bireylerin tek başına yaşayabileceği bir yapı değildir; iş birliği, iletişim ve ortak değerler üzerine kurulu bir sistemdir. Dolayısıyla eğitim, toplumsal yaşamın sürekliliğini sağlayan bir araçtır. Dewey, *Democracy and Education* (1930) adlı eserinde, demokratik toplumların ancak bireylerin özgür düşünme becerisine, eleştirel sorgulama alışkanlığına ve toplumsal sorumluluk duygusuna sahip olduğu bir eğitim sistemiyle varlığını sürdürebileceğini savunur. Bu nedenle demokrasi onun felsefesinde yalnızca politik bir rejim değil, aynı zamanda bireylerin birbirleriyle kurduğu ilişkilerin niteliğini belirleyen etiğe dayalı bir yaklaşım biçimidir.

Tüm bu yönleriyle Dewey'in eğitim felsefesi hem teorik hem pratik hem de etik boyutlar içeren bütüncül bir karakter taşır. Dewey yalnızca nasıl öğrenilmesi gerektiğini değil, eğitimin toplumsal amaçlarını, sosyal adaletle ilişkisini, bireyin özgürlüğünü ve toplumsal sorumluluğu da tartışmıştır. Bu nedenle onun eğitim düşüncesi, sadece bir öğretim yöntemi önerisi değil, eğitimin toplumsal yapıdaki yerini açıklayan kapsamlı bir felsefi çerçevedir.

Bu kuramsal ve tarihsel arka plan dikkate alındığında, John Dewey'in eğitim anlayışının günümüz eğitim ortamlarına nasıl uyarlanabileceği ve çağdaş pedagojik yaklaşımlar açısından ne ölçüde geçerlilik taşıdığı önemli bir araştırma problemini ortaya çıkarmaktadır. Özellikle öğrencilerin aktif katılımını, demokratik okul kültürünü ve deneyim temelli öğrenmeyi merkeze alan eğitim uygulamalarının modern eğitim sistemlerinde ne derece uygulanabildiği sorusu Deweyci pedagojinin güncel bir değerlendirmesini gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda bu makale Dewey'in eğitim felsefesi, çağdaş eğitim ortamlarının teorik ve pratik ihtiyaçlarına ne ölçüde yanıt verebilmektedir? Sorusuna yanıt aramaktadır. Bu araştırma sorusu, hem Dewey'in kuramsal çerçevesinin derinlemesine incelenmesini hem de bu çerçevenin günümüz eğitim modelleriyle ilişkili olarak eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutulmasını olanaklı kılacaktır. Böylece

çalışma Dewey'in düşüncelerini tarihsel bağlamından çıkarıp yalnızca açıklamakla kalmayacak; aynı zamanda bu düşüncelerin 21. Yüzyıl pedagojisine sunduğu katkıları ve sınırlılıkları ortaya koymayı amaçlayacaktır.

Dewey'in Felsefi Temelleri

John Dewey'in eğitim anlayışı, yalnızca pedagojik tercihlere dayalı pratik bir öneri olmayıp, derin bir felsefi arka plan üzerine kuruludur. Dewey'in düşüncesi pragmatizmin bilgi ve gerçeklik anlayışından, deneyim felsefesinin bütüncül yaklaşımından, psikoloji biliminin gelişimsel bulgularından ve demokratik toplum vizyonundan beslenir. Bu nedenle Dewey'in eğitim teorisi, onun felsefi sisteminin doğal bir uzantısı olarak ele alınmalıdır.

Pragmatizmin Etkisi

Dewey'in düşüncesinin ana eksenlerinden biri, Amerikan pragmatizminin bilgi ve doğruluk anlayışıdır. Pragmatizm, 19. Yüzyılın sonlarında Charles Sanderce Peirce, William James ve daha sonra John Dewey tarafından geliştirilen; bilginin anlamını ve doğruluğunu onun pratik sonuçları, işlevselliği ve problem çözme kapasitesi üzerinden değerlendiren bir felsefi yaklaşımdır. Bu geleneksel felsefede bilginin değişmez ve mutlak olduğu yönündeki anlayışa karşı çıkarak, bilgiyi insan deneyimi içinde sürekli yeniden inşa edilen bir süreç olarak ele alır (James, 1907). Dewey, pragmatizmi yalnızca bireysel deneyimlere indirgememiş; onu toplumsal, kültürel ve eğitsel bağlamlara yerleştirerek daha geniş kapsamlı bir felsefi sistem haline getirmiştir. Peirce'ın pragmatizmi daha çok bilimsel araştırma ve mantık çerçevesinde şekillenirken, James'in pragmatizmi bireysel yaşantı ve psikolojik süreçlere odaklanmıştır. Dewey ise bu iki yaklaşımı birleştirerek pragmatizmi sosyal yaşamın, eğitimin ve demokrasinin merkezine taşımıştır (Westbrook, 1991). Bu yönüyle Dewey'in pragmatizmi, yalnızca bir

bilgi kuramı değil; aynı zamanda bir toplumsal eylem felsefesi olarak değerlendirilmektedir.

Dewey'e göre bilgi, insanın çevresiyle karşılaştığı sorunlara verdiği işlevsel tepkiler sonucunda ortaya çıkar. Bilgi, gerçekliğin zihinde birebir yansımaları değil; bireyin yaşadığı çevrede karşılaştığı belirsizlikleri giderme çabasının ürünüdür (Dewey, 1910). Bu nedenle bilgi durağan değil; bağlama, zamana ve amaca göre değişen dinamik bir yapıya sahiptir. Bu anlayış, geleneksel eğitimde hâkim olan bilgi aktarımı modelini temelden sorgular. Dewey'e göre eğitimin amacı, hazır bilgileri aktarmak değil; öğrencilerin bilgi üretme süreçlerine katılmasını sağlamaktır. Pragmatist epistemoloji, Dewey'in yansıtıcı düşünme (reflective thinking) kavramında somutlaşır. Dewey, *How We Think* (1910) adlı eserinde düşünmeyi, bireyin karşılaştığı bir problem karşısında otomatik tepkilerden kaçınarak bilinçli bir sorgulama sürecine girmesi olarak tanımlar. Bu süreç, problemi tanıma, olası çözüm yolları geliştirme, bu çözümleri sınamaya ve sonuçları değerlendirme aşamalarından oluşur. Dewey'e göre gerçek öğrenme ancak bu tür yansıtıcı düşünme süreçleriyle gerçekleşir. Dolayısıyla eğitim, öğrencilerin düşünme alışkanlıklarını geliştirmeye yönelik olarak yapılandırılmalıdır. Dewey'in pragmatizmi, bilginin doğruluğunu işe yararlılık ilkesine bağlasa da, bu ilke yüzeysel bir faydacılıkla karıştırılmamalıdır. Dewey için işe yararlılık, kısa vadeli pratik sonuçlardan çok, bireyin ve toplumun uzun vadeli gelişimine katkı sağlayan düşünme biçimlerini ifade eder (Dewey, 1929). Bu bağlamda eğitim, bireyi yalnızca mesleki becerilerle donatan bir süreç değil; eleştirel düşünebilen, toplumsal sorumluluk taşıyan ve demokratik yaşama katılabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan bir etkinliktir.

Pragmatist yaklaşımın eğitim üzerindeki en önemli etkilerinden biri, öğrenmenin problem merkezli bir süreç olarak kavramsallaştırılmasıdır. Dewey'e göre çocuklar soyut bilgilerle değil; kendi yaşamlarından doğan gerçek problemlerle karşı karşıya

kaldıklarında öğrenmeye motive olurlar. Bu nedenle öğretim programları, öğrencilerin ilgilerini, ihtiyaçlarını ve yaşantılarını merkeze alacak şekilde düzenlenmelidir. Dewey'in bu görüşü, ilerlemeci eğitim hareketinin ve daha sonra gelişen problem temelli öğrenme ve sorgulamaya dayalı öğretim modellerinin temelini oluşturmuştur (Tanner, 1997; Biesta, 2013).

Pragmatist felsefenin eğitime yansıdığı bir diğer temel alan öğretmenin rolüne ilişkindir. Geleneksel eğitim anlayışında öğretmen, bilginin mutlak otoritesi ve aktarımcısı konumundayken, Deweyci pragmatizm öğretmeni öğrenme sürecini düzenleyen, yönlendiren ve kolaylaştıran bir rehber olarak tanımlar. Öğretmenin temel görevi, öğrencilerin meraklarını harekete geçirmek, problem durumlarını oluşturmak ve öğrencileri yansıtıcı düşünmeye teşvik etmektir. Bu yaklaşım, sınıf ortamını tek yönlü bir iletişim alanı olmaktan çıkararak, karşılıklı etkileşime dayalı bir öğrenme topluluğuna dönüştürür (Tanner, 1997).

Pragmatizm aynı zamanda müfredat anlayışında da köklü bir değişim yaratmıştır. Dewey, disiplin merkezli ve parçalanmış müfredat yapılarının öğrencilerin deneyim dünyasıyla bağ kurmakta yetersiz kaldığını savunur. Bunun yerine müfredatın, öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarından hareketle, bütüncül ve yaşam merkezli yapılandırılması gerektiğini ileri sürer (Dewey,1899). Bu anlayış, günümüzde proje tabanlı öğrenme, disiplinler arası öğretim ve deneyimsel öğrenme modellerinin kuramsal temelini oluşturur. Aynı doğrultuda ölçme ve değerlendirme süreçleri de yalnızca sonuç odaklı sınavlarla değil, öğrenme sürecini izleyen niteliksel değerlendirme yöntemleriyle desteklenmelidir.

Dewey'in pragmatist felsefesi ile demokrasi anlayışı arasında güçlü ve çok katmanlı bir ilişki bulunmaktadır. Dewey'e göre demokrasi, yalnızca siyasal kurumların işleyişine indirgenebilecek bir yönetim biçimi değil; bireylerin birbirleriyle kurduğu ilişkilerin niteliğini belirleyen, ortak deneyime dayalı bir yaşam biçimidir.

Pragmatist epistemoloji bu noktada belirleyici bir rol oynar; çünkü Dewey'e göre bilgi, bireylerin tek başına ulaştığı mutlak doğrular değil, toplumsal etkileşim içinde sınanan ve ortak deneyimle geçerlilik kazanan bir süreçtir. Bu nedenle demokratik toplumlar, farklı görüşlerin özgürce ifade edilebildiği, düşüncelerin kamusal alanda tartışıldığı ve bilgi üretiminin kolektif olarak gerçekleştiği sosyal yapılardır (Dewey, 1930). Pragmatizm, bilginin doğruluğunu otoriteye ya da geleneksel dogmalara değil, kamusal deneyim ve eleştirel sorgulamaya dayandırarak demokrasinin epistemolojik temelini oluşturur. Dewey'in demokrasi anlayışı, bireylerin pasif yurttaşlar olarak yönetime tabi olduğu bir sistemden ziyade, kamusal yaşama aktif katılım gösterdikleri, sorumluluk üstlendikleri ve ortak sorunlara birlikte çözüm ürettikleri bir toplumsal düzeni ifade eder. Bu bağlamda pragmatist düşünce, demokrasiyi soyut bir ideal olmaktan çıkarıp gündelik yaşamın içinde sürekli yeniden inşa edilen bir pratik olarak kavramsallaştırır. Dewey'e göre bireylerin düşünme, tartışma ve iş birliği yapma becerileri gelişmeden demokratik bir toplumdan söz etmek mümkün değildir. Dolayısıyla demokrasi, öğrenilen ve deneyimlenen bir yaşam biçimi olarak eğitimle doğrudan ilişkilidir (Westbrook, 1991). Bu kuramsal çerçevede okul, Dewey için demokrasinin ön hazırlık alanı değil, demokrasinin fiilen yaşandığı bir toplumsal mekandır. Pragmatist felsefe doğrultusunda yapılandırılan bir okul ortamında öğrenciler, yalnızca bilgi edinmez; aynı zamanda farklı bakış açılarını dinlemeyi, ortak karar alma süreçlerine katılmayı ve sorumluluk paylaşmayı öğrenirler. Dewey'e göre sınıf içi etkileşim, demokratik toplumun mikro düzeydeki bir yansımasıdır ve eğitim süreçleri, bireyleri gelecekte demokratik yaşama hazırlamakla kalmayıp, onları bu yaşamın aktif öznesi haline getirir (Dewey, 1899). Bu nedenle Dewey, otoriter ve tek yönlü öğretim anlayışlarını, demokrasinin gerektirdiği eleştirel düşünme ve katılımcılık ilkeleriyle bağdaşmayan yapılar olarak eleştirir. Dewey'in pragmatizmi, demokrasiyi yalnızca politik bir düzen değil, bilgi

retiminden eğitim pratiklerine, bireysel düşünmeden toplumsal etkileşime kadar uzanan bütüncül bir yaşam biçimi olarak temellendirir. Pragmatist epistemoloji, bilginin ortak deneyimle sınıandığı, sürekli eleştiriye açık olduğu ve kamusal tartışmalarla geliştirildiği bir anlayış sunduğu ölçüde, demokratik toplumun felsefi altyapısını güçlendirir. Bu nedenle Dewey’in eğitim felsefesi, pragmatizm ile demokrasi arasındaki bu ayrılmaz ilişkiyi merkeze alarak, eğitimi hem bireysel gelişimin hem de demokratik toplumun sürdürülebilirliğinin temel koşulu olarak konumlandırır (Biesta, 2013).

Pragmatizm, Dewey’in eğitim felsefesine bilginin mutlak ve değişmez bir yapı olmadığı, aksine deneyim içinde sürekli olarak yeniden inşa edilen dinamik bir süreç olduğu anlayışını kazandırmıştır. Bu yaklaşım, öğrenmenin hazır bilgilerin aktarımıyla değil, bireyin karşılaştığı problemleri zme süreci içinde gerçekleştiğini vurgulayarak, eğitimin temel amacını düşünme alışkanlıklarının geliştirilmesi olarak yeniden tanımlamıştır. Pragmatist felsefe doğrultusunda Dewey, eğitimi bireysel bir etkinlik olmanın ötesinde toplumsal ve demokratik bir süreç olarak ele almış; okulun, bireyleri yalnızca bilişsel açıdan değil, aynı zamanda etik ve toplumsal sorumluluk bilinciyle donatması gerektiğini savunmuştur. Bu bağlamda pragmatizm, Dewey’in eğitim anlayışını yalnızca pedagojik yöntemlerle sınırlı olmayan, bireyin toplumsal yaşama etkin katılımını hedefleyen bütüncül ve dönüştürücü bir felsefiereve haline getirmiştir.

Deneyim ve Etkileşim Felsefesi

John Dewey’in eğitim felsefesinin merkezinde yer alan en temel kavramlardan biri deneyimdir. Dewey, deneyimi yalnızca bireyin yaşadıklarının toplamı olarak değil; birey ileevresi arasındaki sürekli, karşılıklı ve dönüştürücü bir etkileşim süreci olarak tanımlar. Bu yaklaşım, geleneksel felsefede hâkim olan zihin-beden, özne-nesne ve birey-evre ikiliklerine karşı geliştirilmiş bütüncül bir

anlayışı yansıtır. Dewey'e göre insan, pasif bir gözlemci değil; çevresiyle etkileşime giren, bu etkileşim yoluyla hem kendisini hem de çevresini dönüştüren etkin bir varlıktır (Dewey, 1938).

Dewey'in deneyim anlayışı, onun pragmatist epistemolojisiyle doğrudan bağlantılıdır. Pragmatizm doğrultusunda Dewey, bilginin deneyimden bağımsız olarak var olamayacağını savunur. Ancak burada deneyim, yalnızca bireysel yaşantılara indirgenmiş özne bir süreç değildir. Dewey deneyimi, toplumsal, kültürel ve tarihsel bağlam içinde gerçekleşen bir etkinlik olarak ele alır. Deneyim, bireyin içinde bulunduğu çevresel koşullar, diğer bireylerle kurduğu ilişkiler ve karşılaştığı sorunlarla şekillenir. Bu nedenle deneyim hem bireysel hem de toplumsal bir boyut taşır (Westbrook, 1991).

Dewey, *Experience and Education* adlı eserinde deneyimin eğitsel değerini belirleyen iki temel ilkeyi ortaya koyar: Süreklilik ve etkileşim. Süreklilik ilkesi, bireyin yaşadığı her deneyimin, sonraki deneyimleri etkilediğini ve gelecekteki öğrenmeler için bir temel oluşturduğunu ifade eder. Bu bağlamda deneyimler, kopuk ve rastlantısal değil; birbirini izleyen ve gelişen yapı içinde değerlendirilmelidir. Etkileşim ilkesi ise bireyin içsel özellikleri (ilgi, ihtiyaç, geçmiş deneyimler) ile dışsal çevresel koşullar arasındaki karşılıklı ilişkiye işaret eder. Dewey'e göre bir deneyimin eğitici olup olmadığı, bu ilkenin niteliğine bağlıdır (Dewey, 1938).

Bu noktada Dewey, her deneyimin eğitici olmadığı konusunda özellikle uyarıda bulunur. Olumsuz ya da yanlış yapılandırılmış deneyimler, bireyin gelişimini desteklemek yerine sınırlayabilir. Örneğin, baskıcı ve otoriter bir sınıf ortamında yaşanan deneyimler, öğrencilerin merak duygusunu ve öğrenme isteğini köreltebilir. Dolayısıyla eğitimcilerin görevi, öğrencilerin deneyimlerini rastlantıya bırakmak değil; onların gelişimini destekleyecek biçimde anlamlı ve nitelikli öğrenme yaşantıları tasarlamaktır (Dewey, 1938; Tanner, 1997).

Deneyim kavramı, Dewey'in öğrenme anlayışında aktif katılım ilkesini de temellendirir. Dewey'e göre öğrenme, öğrencinin edilgin biçimde bilgi almasıyla değil; problem durumlarıyla karşılaşması ve bu problemleri çözmeye yönelik etkin çabalarıyla gerçekleşir. Öğrenciler, kendi deneyimleri üzerinden düşünmeye, sorgulamaya ve anlam üretmeye yönlendirilmelidir. Bu süreçte öğretmenin rolü, bilgiyi aktaran bir otorite olmaktan ziyade, öğrenme sürecini kolaylaştıran ve rehberlik eden bir konumdur (Dewey, 1910).

Dewey'in deneyim ve etkileşim felsefesi, okulun işlevine ilişkin anlayışını da köklü biçimde dönüştürmüştür. Dewey'e göre okul, yaşamdan kopuk soyut bilgilerin öğretildiği bir kurum değil; toplumsal yaşamın küçük ölçekli bir modeli olmalıdır. Okul ortamında öğrenciler, yalnızca akademik bilgi edinmez; aynı zamanda iş birliği yapmayı, sorumluluk almayı, iletişim kurmayı ve ortak sorunlara çözüm üretmeyi öğrenirler. Bu yönüyle okul, bireylerin demokratik yaşama hazırlanmasında merkezi bir rol üstlenir (Dewey, 1899). Deneyim ve etkileşim temelli bu yaklaşım, müfredat anlayışında da önemli değişiklikler doğurmuştur. Dewey, disiplin merkezli ve katı müfredat yapılarını eleştirerek, müfredatın öğrencilerin ilgi ve deneyimlerinden hareketle yapılandırılması gerektiğini savunur. Bu anlayış, günümüzde proje tabanlı öğrenme yaklaşımlarının kuramsal temelini oluşturur (Phillips, 2000).

Dewey'in deneyim ve etkileşim felsefesi çağdaş eğitim kuramları üzerinde kalıcı bir etki bırakmıştır. Yapılandırmacı öğrenme kuramı, bilginin birey tarafından aktif olarak inşa edildiği görüşüyle Dewey'in deneyim anlayışıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Aynı şekilde eleştirel pedagoji ve ilerlemeci eğitim hareketleri de öğrenmeyi, bireyin toplumsal gerçeklikle kurduğu etkileşim üzerinden ele alarak Deweyci çizgiyi sürdürmektedir (Freire, 1970; Biesta, 2013). Dewey'in deneyim ve etkileşim felsefesi, eğitimi durağan bilgi aktarımına dayalı bir etkinlik olmaktan çıkararak, bireyin dünyayla kurduğu anlamlı ilişkiler

üzerinden gelişen dinamik bir süreç olarak yeniden tanımlar. Bu yaklaşım, öğrenmenin yalnızca bilişsel değil; duyuşsal, toplumsal ve etik boyutlarıyla birlikte ele alınmasını sağlar. Dewey'e göre nitelikli eğitim, bireylerin deneyimlerini zenginleştiren, onları düşünmeye sevk eden ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılmalarını mümkün kılan bir etkileşim alanı yaratmakla mümkündür.

Bilgi, Gerçeklik ve Öğrenme Anlayışı

John Dewey'in bilgi, gerçeklik ve öğrenmeye ilişkin görüşleri, onun pragmatist felsefesinin en temel ve bütünlleştirici boyutunu oluşturmaktadır. Dewey klasik felsefede yaygın olan özne-nesne, zihin-dünya ve teori-pratik ikiliklerini reddederek, bilginin insanın çevresiyle kurduğu sürekli etkileşim sürecinde ortaya çıktığını savunur. Ona göre bilgi, bireyin zihninde dış dünyayı pasif biçimde yansıtan bir temsil değil; bireyin karşılaştığı sorunlara yönelik etkin müdahaleleri sonucunda oluşan işlevsel bir yapıdır. Bu yaklaşım, bilgiyi durağan ve mutlak bir doğrular bütünü olarak ele alan geleneksel epistemolojik anlayışlara karşı radikal bir alternatif sunar (Dewey, 1929). Dewey'in gerçeklik anlayışı da bu epistemolojik çerçeve ile yakından ilişkilidir. Gerçeklik, Dewey'e göre insan deneyiminden bağımsız, değişmez ve tamamlanmamış bir yapı değildir; aksine insan etkinliğiyle sürekli olarak şekillenen, dinamik ve süreçsel bir olgudur. Dewey, gerçekliği sabit bir varlık alanı olarak değil, insan eylemiyle anlam kazanan bir deneyimler bütünü olarak kavramsallaştırır. Bu nedenle gerçeklik, bireyin çevresiyle kurduğu ilişkiler doğrultusunda farklı biçimlerde algılanabilir ve yeniden yorumlanabilir (Dewey,1930). Bu anlayış, ontolojik düzeyde mutlakçılığa karşı çıkarken, bilginin bağlama ve deneyime dayalı niteliğini vurgular. Bilgi ve gerçekliğe ilişkin bu süreçsel yaklaşım, Dewey'in öğrenme anlayışının da temelini oluşturur. Dewey'e göre öğrenme, bireyin dışsal uyarıcılara verdiği mekanik tepkilerden ibaret değildir; öğrenme, bireyin karşılaştığı belirsizlik

durumlarını anlamlandırma ve dönüştürme sürecidir. Bu bağlamda öğrenme, aktif, deneyimsel ve yansıtıcı bir etkinliktir. Dewey How We Think adlı eserinde öğrenmeyi, problem farkındalığıyla başlayan ve yansıtıcı düşünme yoluyla çözüme ulaşan bir süreç olarak tanımlar (Dewey,1910). Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için bireyin yaşadığı deneyim üzerine düşünmesi, deneyimi sorgulaması ve sonuçlarını değerlendirmesi gerekmektedir.

Dewey'in öğrenme anlayışında deneyim kavramı merkezi bir konuma sahiptir, ancak Dewey, her deneyimin eğitici olmadığını özellikle vurgular. Ona göre deneyimin eğitsel değer taşıyabilmesi için süreklilik ve etkileşim ilkelerini içermesi gerekir. Süreklilik, bireyin yaşadığı bir deneyimin gelecekteki öğrenmelerle anlamlı bir bağ kurabilmesini; etkileşim ise bireyin deneyim ile çevresel koşullar arasındaki karşılıklı ilişkiyi ifade eder (Dewey,1938). Bu bağlamda öğretim süreci, raslantısal deneyimlere değil, öğrencilerin gelişimini destekleyen nitelikli öğrenme yaşantılarına dayanmalıdır. Dewey'in bilgi ve öğrenme anlayışı, geleneksel öğretim modellerini eleştirel bir süzgeçten geçirir. Bilginin hazır ve değişmez olduğu varsayımına dayanan ezberci eğitim anlayışı, Dewey'e göre öğrencileri pasif alıcılar haline getirerek düşünme becerilerinin gelişimini engeller. Buna karşılık Dewey, öğrenmenin bireyin aktif katılımını gerektiren bir süreç olduğunu savunur. Öğrenciler, bilgiyi dışarıdan alan değil; deneyim yoluyla yapılandıran özneler olarak ele alınmalıdır (Philips, 2000). Bu anlayış, çağdaş yapılandırmacı öğrenme kuramlarının kuramsal zeminini oluşturmaktadır. Bilgi, gerçeklik ve öğrenme arasındaki bu bütüncül ilişki, Dewey'in eğitim felsefesini yalnızca pedagojik bir yöntemler bütünü olmaktan çıkararak, kapsamlı bir insan ve toplum anlayışına dönüştürür. Dewey'e göre eğitimin temel işlevi, bireylerin dünyayı olduğu gibi kabul etmelerini sağlamak değil; dünyayı anlamlandırabilen, sorgulayabilen ve dönüştürebilen bireyler yetiştirmektir. Bu nedenle öğrenme, yalnızca bireysel bilişsel gelişimin değil, aynı zamanda

toplumsal ilerlemenin de temel koşulu olarak değerlendirilmelidir (Biesta, 2013).

Demokrasi, Etik ve Toplumsal Yaşam

John Dewey'in eğitim felsefesinde demokrasi, etik ve toplumsal yaşama birbirinden ayrı ele alınan kavramlar değil; aksine, birbirini tamamlayan ve anlamlandıran bütüncül bir düşünce sisteminin temel unsurlarıdır. Dewey'e göre demokrasi, yalnızca bir yönetim biçimi ya da siyasal kurumlar bütünü değil, bireylerin gündelik yaşamda kurdukları ilişkilerin niteliğini belirleyen bir yaşam biçimidir. Bu anlayış, demokrasiyi oy verme ya da temsil mekanizmalarıyla sınırlayan dar politik yaklaşımlardan ayrılarak, onu toplumsal etkileşim, iletişim ve ortak deneyim süreçleriyle temellendirir (Dewey,1930).Dewey'in demokrasi anlayışı, onun pragmatist epistemolojisiyle doğrudan bağlantılıdır. Pragmatist düşünceye göre bilgi, mutlak doğrulara dayalı kapalı bir sistem değil, toplumsal etkileşim içinde sınırlanan, eleştiriye açık ve sürekli yeniden inşa edilen bir süreçtir. Bu bağlamda demokrasi, farklı görüşlerin özgürce ifade edilebildiği, kamusal tartışmalar yoluyla ortak anlamların üretildiği bir toplumsal düzeni ifade eder. Dewey'e göre bilginin üretimi nasıl kolektif bir süreçse, demokratik yaşam da bireylerin pasif uyumundan değil, aktif katılımından beslenir (Westbrook, 1991). Dolayısıyla demokrasi epistemolojik olduğu kadar etik zemine de sahiptir. Etik boyut, Dewey'in demokrasi anlayışında merkezi bir konumda yer alır. Dewey, etiği evrensel ve değişmez ahlaki kurallar bütünü olarak değil; bireylerin toplumsal yaşam içinde karşılaştıkları sorunlara verdikleri sorumlu tepkiler bütünü olarak tanımlar. Etik davranış, Dewey' e göre bireyin eylemlerinin başkaları üzerindeki sonuçlarını dikkate almasını ve ortak iyiyi gözetmesini gerektirir. Bu anlayış, ahlakı bireysel vicdanla sınırlamayan; onu toplumsal sorumluluk ve karşılıklı bağlılık temelinde ele alan bir etik perspektif sunar (Dewey, 1922).

Dewey'in etik anlayışı ile demokrasi arasında kurduğu bağ, eğitimin toplumsal işlevini daha da belirginleştirir. Dewey'e göre etik değerler, soyut öğretiler yoluyla değil; yaşantı ve deneyim yoluyla kazanılır. Bu nedenle okul, etik eğitimin gerçekleştiği temel toplumsal mekanlardan biridir. Okul ortamında öğrenciler yalnızca akademik bilgi edinmez; aynı zamanda iş birliği yapmayı, farklılıklara saygı göstermeyi, sorumluluk almayı ve ortak karar süreçlerine katılmayı öğrenirler. Bu süreçler, demokratik yaşamın etik temellerini oluşturan empati, adalet ve karşılıklı saygı gibi değerlerin içselleştirilmesini sağlar (Dewey, 1899). Toplumsal yaşam bağlamında Dewey, birey ve toplum arasında hiyerarşik değil, karşılıklı etkileşime dayalı bir ilişki öngörür. Birey, toplumsal yaşamdan bağımsız bir varlık olmadığı gibi; toplum da bireylerin üzerinde yer alan soyut bir yapı değildir. Toplum, bireylerin etkileşimleri yoluyla sürekli yeniden kurulan dinamik bir süreçtir. Dewey'e göre demokratik toplumlar, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine olanak tanıyan ve farklılıkları bastırmak yerine onları üretken bir etkileşim alanına dönüştüren yapılardır (Dewey, 1927). Bu çerçevede eğitim, toplumsal yaşamın sürekliliğini sağlayan temel araçlardan biri olarak değerlendirilir. Dewey, eğitimi toplumun kendini yeniden üretme ve dönüştürme süreci olarak tanımlar. Eğitim yoluyla bireyler, yalnızca mevcut toplumsal normlara uyum sağlamaz; aynı zamanda bu normları eleştirel biçimde değerlendirme ve gerektiğinde dönüştürme becerisi kazanırlar. Bu yönüyle eğitim, demokratik toplumun hem koruyucusu hem de yenileyici gücüdür (Biesta, 2013).

Dewey'in demokrasi, etik ve toplumsal yaşam anlayışı, çağdaş eğitim ve siyaset felsefesi üzerinde kalıcı etkiler bırakmıştır. Eleştirel pedagoji, yurttaşlık eğitimi ve katılımcı demokrasi yaklaşımları, Dewey'in eğitimi demokratik yaşamın merkezine yerleştiren düşüncelerinden önemli ölçüde beslenmiştir. Özellikle Paulo Freire'nin özgürleştirici eğitim anlayışı, Dewey'in diyalog,

katılım ve deneyim temelli demokrasi anlayışıyla güçlü bir kurumsal akrabalık taşımaktadır (Freire, 1970). Dewey, demokrasiyi siyasal bir yapıdan ziyade etik ve toplumsal bir yaşam biçimi olarak kavramsallaştırarak, eğitime bu yaşam biçiminin inşa edildiği temel alanlardan biri olma görevini yüklemiştir. Demokrasi, Dewey için öğrenilen, yaşanan ve sürekli yeniden üretilen bir süreçtir; etik ise bu sürecin bireysel ve toplumsal sorumluluk boyutunu belirleyen temel ilkedir. Bu nedenle Dewey'in eğitim felsefesi, demokratik toplumların sürdürülebilirliği açısından güncelliğini koruyan güçlü bir kuramsal çerçeve sunmaktadır.

John Dewey'in Eğitim Felsefesinin Çağdaş Eğitime Etkileri

John Dewey'in eğitim felsefesi, yalnızca kendi döneminin pedagojik sorunlarına yanıt vermekle kalmamış; aynı zamanda çağdaş eğitim kuram ve uygulamalarının şekillenmesinde belirleyici rol oynamıştır. Dewey'in pragmatist yaklaşımı, deneyim temelli öğrenme anlayışı ve demokrasi merkezli eğitim görüşü, günümüzde halen geçerliliğini koruyan pek çok pedagojik modelin kuramsal temelini oluşturmuştur. Bu bağlamda Dewey, modern eğitimin yalnızca tarihsel bir figürü değil; çağdaş eğitim tartışmalarının da referans noktalarından biri olarak değerlendirilmektedir (Biesta, 2013).

Dewey'in çağdaş eğitime en belirgin katkılarından biri, öğrenenin aktif özne olarak konumlandırılmasıdır. Geleneksel öğretim anlayışlarında öğrenci, bilgiyi pasif biçimde alan bir alıcı olarak görülürken, Deweyci yaklaşım öğrenciyi öğrenme sürecinin merkezine yerleştirir. Bu anlayış günümüzde yaygın olarak benimsenen yapılandırmacı öğrenme kuramlarının temel varsayımlarıyla büyük ölçüde örtüşmektedir. Yapılandırmacılığa göre bilgi, birey tarafından aktif olarak inşa edilir ve bu süreç, öğrencinin önceki deneyimleriyle doğrudan ilişkilidir. Dewey'in öğrenmeyi deneyim, problem çözme ve yansıtıcı düşünme üzerinden

tanımlaması, çağdaş öğrenme teorilerinin epistemolojik zeminini güçlendirmiştir (Phillips, 2000).

Deneyim temelli öğrenme yaklaşımları da Dewey'in çağdaş eğitime bıraktığı önemli miraslardan biridir. Proje tabanlı öğrenme, problem temelli öğrenme, problem temelli öğrenme ve deneyimsel öğrenme modelleri, Dewey'in “öğrenme yaşamın kendisidir” anlayışının güncel yansımaları olarak değerlendirilebilir. Bu yaklaşımlarda öğrenciler, gerçek yaşam problemleriyle karşılaşır, bu problemleri çözmeye yönelik etkinliklere katılır ve öğrenme sürecinde sorumluluk üstlenirler. David Kolb'un deneyimsel öğrenme modeli, açık biçimde Dewey'in deneyim ve yansıtıcı düşünme kavramlarından beslenmiştir (Kolb, 1984).

Dewey'in demokrasi anlayışı, çağdaş eğitimin yurttaşlık ve değerler eğitimi boyutunda da derin etkiler yaratmıştır. Günümüzde demokratik eğitim, yalnızca yurttaşlık bilgisi öğretmekle sınırlı olmayan; katılım, diyalog, eleştirel düşünme ve çoğulculuk gibi becerileri geliştirmeyi amaçlayan bir yaklaşım olarak ele alınmaktadır. Dewey'e göre okul, demokratik yaşamın provası değil; doğrudan yaşandığı bir alandır. Bu anlayış, çağdaş eğitimde öğrenci katılımını arttıran sınıf içi uygulamaların, öğrenci meclislerinin ve okul temelli demokratik yönetim modellerinin felsefi temelini oluşturur (Dewey, 1930).

Çağdaş ölçme ve değerlendirme anlayışları da Deweyci düşünceden önemli ölçüde etkilenmiştir. Geleneksel, sonuç odaklı ve standartlaştırılmış sınavlara dayalı değerlendirme yaklaşımları, öğrencinin öğrenme sürecini yeterince yansıtmadığı gerekçesiyle eleştirilmektedir. Dewey'in öğrenmeyi süreç temelli bir etkinlik olarak ele aması, alternatif ölçme değerlendirme yöntemlerinin (portfolyo, performans değerlendirme) gelişmesine kuramsal zemin hazırlamıştır. Bu yöntemler, öğrencilerin yalnızca ne bildiklerini değil, nasıl öğrendiklerini de görünür kılmayı amaçlar (Tanner, 1997).

Öğretmen rolleri açısından bakıldığında, Dewey'in etkisi çağdaş pedagojide açık biçimde hissedilmektedir. Günümüzde öğretmen, bilgiyi tek yönlü aktaran bir otorite figürü olmaktan ziyade, öğrenme ortamlarını tasarlayan, rehberlik eden ve öğrencilerin düşünme süreçlerini destekleyen bir kolaylaştırıcı olarak tanımlanmaktadır. Bu yaklaşım, Dewey'in öğretmeni öğrenme sürecinin düzenleyicisi olarak konumlandıran anlayışıyla doğrudan örtüşmektedir. Öğretmenin pedagojik sorumluluğu, öğrencilerin deneyimlerini anlamlı öğrenme fırsatlarına dönüştürmektedir (Biesta, 2013).

Dewey'in etkileri, eleştirel pedagoji ve özgürleştirici eğitim yaklaşımlarında da açıkça görülmektedir. Paulo Freire'nin diyalog bilinçlenme ve toplumsal dönüşüm vurgusu, Dewey'in demokrasi ve deneyim temelli eğitim anlayışıyla güçlü bir kuramsal akrabalık taşır. Her iki düşünür de eğitimi, bireyleri mevcut toplumsal yapıya pasif biçimde uyum sağlamaya yöneltten bir araç olarak değil; toplumsal adaleti ve demokratik katılımı güçlendiren dönüştürücü bir süreç olarak ele almıştır (Freire, 1970).

Dewey'in eğitim felsefesi çağdaş eğitimi yalnızca yöntemsel düzeyde değil; amaç, değer ve toplumsal işlev açısından da derinden etkilemiştir. Öğrenci merkezli öğrenme, deneyim temelli pedagojiler, demokratik okul kültürü ve etik sorumluluk bilinci, Deweyci düşüncenin çağdaş eğitimdeki en belirgin yansımalarıdır. Bu etkiler, Dewey'in eğitim felsefesinin tarihsel bir miras olmanın ötesinde, günümüz eğitim sorunlarına halen anlamlı ve işlevsel yanıtlar sunduğunu göstermektedir.

SONUÇ

Bu çalışmada John Dewey'in eğitim felsefesi, pragmatist düşüncenin epistemolojik temelleri, deneyim ve etkileşim anlayışı, bilgi ve öğrenmeye yaklaşımı, demokrasi ve etik kavrayışı ile çağdaş eğitime olan etkileri bağlamında incelenmiştir. Dewey'in düşüncesi,

eğitimi yalnızca bireysel bilgi kazanımına indirgemeyen; onu toplumsal yaşamın, demokratik değerlerin ve etik sorumluluğun merkezine yerleştiren bütüncül bir felsefi çerçeve sunmaktadır. Bu yönüyle Dewey, modern eğitim felsefesinin hem kuramsal hem de uygulamalı boyutlarını derinden etkilemiş öncü düşünürlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

Araştırma kapsamında ele alınan temel bulgulardan biri, Dewey'in pragmatist felsefesinin eğitime yüklediği dönüştürücü işlevdir. Dewey'e göre bilgi, mutlak ve değişmez doğrular bütünü değil; bireyin çevresiyle etkileşim içinde karşılaştığı sorunlara verdiği işlevsel tepkiler sonucu ortaya çıkan dinamik bir süreçtir. Bu anlayış, geleneksel bilgi aktarımına dayalı eğitim modellerini eleştirerek, öğrenmeyi deneyim, problem çözme ve yansıtıcı düşünme süreçleri üzerinden yeniden tanımlamaktadır. Dolayısıyla Deweyci eğitim anlayışı, öğrenciyi pasif bir alıcı olmaktan çıkararak, öğrenme sürecinin aktif öznesi haline getirmektedir.

Çalışmada ayrıca Dewey'in deneyim ve etkileşim kavramlarına verdiği merkezi önem ortaya konulmuştur. Dewey, her deneyimin eğitici olmadığını; deneyimin eğitsel değer kazanabilmesi için süreklilik ve etkileşim ilkeleri doğrultusunda yapılandırılması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım öğretmen rolünü bilgi aktarıcısından öğrenme ortamlarını tasarlayan bir rehberle dönüştürürken, okulun da yaşamdan kopuk bir kurum değil, toplumsal yaşamın aktif bir parçası olmasını gerekli kılmaktadır. Bu yönüyle Dewey'in eğitim anlayışı, öğrenmeyi yalnızca bilişsel değil, aynı zamanda toplumsal ve etik bir süreç olarak ele almaktadır.

Dewey'in demokrasi anlayışı, çalışmanın ortaya koyduğu bir diğer önemli boyuttur. Dewey'e göre demokrasi, yalnızca siyasal bir sistem değil; bireylerin gündelik yaşamda kurdukları ilişkilerin niteliğini belirleyen bir yaşam biçimidir. Eğitim, bu yaşam biçiminin öğrenildiği ve deneyimlendiği temel alanlardan biridir. Okullar demokratik değerlerin soyut olarak öğretildiği değil; katılım, diyalog

ve ortak sorumluluk yoluyla fiilen yaşandığı mekanlar olmalıdır. Bu bağlamda Dewey'in eğitim felsefesi, etik sorumluluk bilinci gelişmiş, eleştirel düşünebilen ve toplumsal yaşama etkin biçimde katılabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır.

Çağdaş eğitime etkileri değerlendirildiğinde, Dewey'in düşüncelerinin günümüzde halen güçlü bir karşılık bulduğu görülmektedir. Yapılandırmacı öğrenme kuramları, deneyimsel öğrenme modelleri, demokratik okul kültürü anlayışı ve alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları, Deweyci pedagojinin çağdaş yansımalarıdır. Bu durum, Dewey'in eğitim felsefesinin yalnızca tarihsel bir önem taşımadığını; aksine günümüz eğitim sistemlerinin karşı karşıya olduğu sorunlara yönelik halen geçerli ve işlevsel çözüm önerileri sunduğunu göstermektedir.

Bu çalışma kapsamında yöneltilen Dewey'in eğitim felsefesi, çağdaş eğitim ortamlarının teorik ve pratik ihtiyaçlarına ne ölçüde yanıt verebilmektedir? Sorusu, John Dewey'in düşüncelerinin günümüz eğitim sistemleri açısından açıklayıcı ve yönlendirici gücünü ortaya koymayı amaçlamıştır. Elde edilen kuramsal bulgular, Dewey'in eğitim felsefesinin, öğrenciyi merkeze alan, demokratik değerleri önceleyen ve öğrenmeyi yaşamla bütünleştiren yaklaşımıyla, çağdaş eğitimin temel hedefleriyle yüksek düzeyde örtüşmektedir. Ancak bu felsefenin etkili biçimde uygulanabilmesi, eğitim sistemlerinin yapısal koşulları, öğretmen yetiştirme süreçleri ve eğitim politikalarıyla doğrudan ilişkilidir.

Pratik boyutta ise Dewey'in eğitim anlayışı, öğretim yöntemleri, müfredat tasarımı ve ölçme-değerlendirme uygulamaları açısından önemli olanaklar sunmaktadır. Deneyim temelli öğrenme, proje ve problem merkezli öğretim yaklaşımları, Dewey'in öğrenmeyi yaşamla bütünleştiren pedagojik vizyonunun çağdaş yansımalarıdır. Öğrencilerin gerçek yaşam problemleriyle karşılaşmaları, iş birliği içinde çözüm üretmeleri ve öğrenme süreçleri üzerinde düşünmeleri, Deweyci yaklaşımın uygulamadaki somut karşılıklarıdır. Bu

yönüyle Dewey'in felsefesi, öğretim uygulamalarında derinlik ve anlam üretme kapasitesini artıran bir çerçeve sunmaktadır.

Dewey'in demokrasi ve etik anlayışı da çağdaş eğitimin değerler ve yurttaşlık boyutuna önemli katkılar sağlamaktadır. Günümüz toplumlarında artan çoğulculuk, toplumsal eşitsizlikler ve demokratik katılım sorunları, eğitimin yalnızca akademik başarıyı değil, aynı zamanda etik sorumluluk ve toplumsal duyarlılık geliştirmesini zorunlu kılmaktadır. Dewey'in demokrasiyi bir yaşam biçimi olarak ele alan yaklaşımı, okulun bu değerlerin deneyimlendiği temel toplumsal alanlardan biri olarak konumlandırırmaktadır. Bu bağlamda Deweyci eğitim anlayışı, çağdaş eğitimin etik ve toplumsal misyonunu güçlendiren önemli bir referans noktasıdır. Bununla birlikte, Dewey'in eğitim felsefesinin çağdaş eğitim ortamlarında uygulanabilirliği, belli sınırlılıklarla birlikte ele alınmalıdır. Standartlaştırılmış sınav sistemleri, merkeziyetçi müfredat yapıları ve kalabalık sınıf ortamları, Dewey'in öngördüğü deneyim temelli ve demokratik öğrenme ortamlarının hayata geçirilmesini zorlaştırabilmektedir. Bu durum, Deweyci yaklaşımın kuramsal geçerliliğini değil, uygulamaya aktarılmasındaki yapısal engelleri işaret etmektedir. Dolayısıyla Dewey'in eğitim felsefesinin çağdaş eğitime katkıları, doğrudan bir model sunmaktan ziyade, eğitim politikaları ve uygulamaları için eleştirel bir yönelim ve normatif bir çerçeve sağlaması açısından değerlendirilmelidir.

Sonuç olarak araştırma sorusuna verilen yanıt, Dewey'in eğitim felsefesinin çağdaş eğitim ortamlarının teorik ihtiyaçlarına büyük ölçüde yanıt verdiğini; pratik ihtiyaçlara ise koşullu ve bağlamsal biçimde karşılık sunduğunu ortaya koymaktadır. Dewey'in düşünceleri, eğitimi teknik bir uygulama alanı olarak değil; demokratik, etik ve toplumsal sorumluluklarla örölü bir insan etkinliği olarak ele alması bakımından, günümüz eğitim tartışmaları

için halen gcl ve yol gösterici bir kuramsal kaynak olma niteliğini korumaktadır.

Kaynakça

- Biesta, G. J. (2013). *The beautiful risk of education*. New York: Routledge.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Cremin, L. A. (1961). *The transformation of the school: Progressivism in American Education*. New York: Alfred A. Knopf.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: D.C Heath & Co.
- Dewey, J. (1922). *Human nature and conduct*. New York: Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1927). *The public and its problems*. Henry Holt and Company.
- Dewey, J. (1929). *The quest for certainty: A study of relation of knowledge*. New York: Minton, Balch & Company.
- Dewey, J. (1930). *Democracy and education*. New York: The Macmillan Company.
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Kappa Delta Pi.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- James, W. (1907). *Pragmatism. A new name for some old ways of thinking*. New York: Longmans, Green & Co.

- Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Phillips, D. C. (2000). *Constructivism in education: Opinions and second opinions on controversial issues*. Chicago: University of Chicago Press.
- Tanner, L. N. (1997). *Dewey's laboratory school. Lessons for today*. Teachers College, Columbia University.
- Westbrook, R. B. (1991). *John Dewey and American Democracy*. Cornell University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

BÖLÜM 3

AHLAKİ BİREYİN İNŞASI: KANT’IN EĞİTİM FELSEFESİ IŞIĞINDA MODERN EĞİTİMİN SORGULANMASI

SEVGİ KOÇ¹

Giriş

21. yüzyılda eğitim, teknolojik ilerlemeler, ölçme değerlendirme sistemleri ve dijitalleşme ekseninde büyük bir dönüşüm yaşanmaktadır. Ancak bu dönüşüm bireyin sadece bilişsel kapasitesine ve mesleki yetkinliğine odaklanırken, insani, ahlaki ve özgürlük temelli yönlerinin giderek arak planda kalmasına neden olmaktadır. Eğitim sistemleri çoğu zaman “ne bilmeli?” sorusuna cevap ararken, “nasıl bir insan olmalı?” sorusunu ihmal etmektedir. Bu durum, eğitimin yalnızca teknik bir araç değil, aynı zamanda insanın kendini gerçekleştirme süreci olduğu fikrini hatırlamayı gerekli kılar. Çünkü sadece bilgiyi tüketen değil, anlam inşa eden, değer taşıyan ve özgür iradeye sahip bir varlıktır. İşte tam bu noktada, modern eğitimin karşı karşıya olduğu bu anlam ve ahlak krizi, felsefi bir sorgulamayı zorunlu kılar. Bu bağlamda, Immanuel Kant’ın eğitim felsefesi yeniden ele alınması gereken güçlü bir kaynak olarak karşımıza çıkar. Kant, insanı doğuştan tamamlanmamış bir varlık olarak tanımlar ve insanın insan olabilmesi için eğitime ihtiyaç duyduğunu savunur. Onun felsefesinde eğitim, sadece bilgi aktarımı değil; aynı zamanda özgürlük, ahlak ve akıl temelli bir birey inşasıdır. Ona göre insan

¹Doç. Dr, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri, Orcid: 0000-0002-3023-4102

kendi doğasına göre değil, aklın evrensel yasalarına göre şekillendirilmelidir. Eğitim bu yüzden sadece bir beceri kazandırma süreci değil, aynı zamanda bireyin ahlaki özerklik kazanması, özgürlük bilincinin gelişmesi ve insani sorumluluklarını içselleştirilmesi için zorunlu bir aşamadır. “İnsan ancak eğitimle insan olur” sözü bu anlayışın özüdür. Bu yaklaşım, eğitimi yalnızca araçsal bir faaliyet değil, insanın insanlaşma süreci olarak tanımlar. Kant’ın “aydınlanma nedir?” sorusuna verdiği yanıt bu bağlamda önemlidir:

“Aydınlanma, insanın kendi suçu ile düşmüş olduğu bir ergin olmama durumundan kurtulmasıdır. Bu ergin olmama durumu, insanın aklını başkasının kılavuzluğuna başvurmadan kullanamamasıdır (Kant, 2022).”

Bu tanım, eğitimi bireyin kendi aklını kullanmayı öğrenme süreci olarak konumlandırır. Kant’ın felsefesinde özgürlük, dışsal baskılardan kurtulmak değil; insanın kendi koyduğu evrensel yasaya göre davranması, yani ahlaki özerkliğini kazanmasıdır (Kant, 2002). Dolayısıyla Kant, eğitimi yalnızca dışsal başarıların aracı değil, ahlaki ve özgür bireyin şekillendiği bir alan olarak tanımlar. Eğitim, bireyin sadece başkasının istediğini yapması değil, kendisi için neyin doğru olduğunu düşünmesini sağlayacak akli ve vicdanı geliştirmesini hedeflemelidir (Louden, 2000; Wood, 1999).

Bugünün eğitim sistemlerinin Kantçı bir perspektifle yeniden okunması, yalnızca pedagojik değil, aynı zamanda ahlaki ve varoluşsal bir sorumluluk olarak da değerlendirilebilir. Bu çalışma, modern eğitim anlayışının yüzleştiği değer boşluğu karşısında Kant’ın felsefi duruşunu inceleyerek, şu temel sorulara yanıt aramayı amaçlamaktadır: Bugünün eğitim sistemi, Kant’ın öngördüğü şekilde akıl sahibi, ahlaki ve özgür bireyler yetiştirebiliyor mu? Kant’ın eğitim anlayışı insanın ahlaki gelişimine nasıl bir rol atfeder?, Özgürlük, disiplin ve akıl kavramları eğitimin

temel ilkeleri olarak nasıl yorumlanmalıdır?, Kantçı bir eğitim modeli, bugünün dünyasında nasıl işlerlik kazanabilir? Bu temel sorular doğrultusunda, ilk olarak Kant'ın ahlak, özgürlük ve akıl kavramlarına dayalı felsefi temelleri ele alınmıştır. Ardından bu kavramların eğitimle ilişkisi değerlendirilerek çağdaş eğitim sistemlerinin Kantçı perspektiften bir eleştirisi sunulmuştur.

Kant'ın Ahlak Felsefesi Ekseninde İnsan ve Eğitim Anlayışı

Immanuel Kant'ın düşünce sisteminde insan, yalnızca biyolojik bir varlık değil; aynı zamanda ahlaki ve rasyonel bir varlık olarak tanımlanır. Kant'a göre insan, doğanın kör güdüleriyle değil, kendi aklı sayesinde eylemlerini yönlendirme potansiyeline sahiptir. Ancak bu potansiyel, doğuştan tam anlamıyla gelişmiş bir şekilde verilmemiştir. İnsan doğanın nesnesi olmaktan çıkıp eylemlerinin öznesi haline ancak eğitim yoluyla gelebilir. Bu bağlamda, Kant'ın insan anlayışı, onu eğitim düşüncesiyle derin bir ilişki içerisinde. Kant'a göre insan, ancak belirli bir bilinç düzeyine ulaştığında gerçek anlamda insan olur ve bu süreç de ancak sistemli bir eğitimle mümkündür. Eğitimin nihai amacı, bireyin yalnızca bilgiyle donatılması değil, aynı zamanda özgür, özerk ve ahlaki bir özne olarak biçimlendirilmesidir. Bu nedenle Kant'ın eğitim felsefesi, yalnızca pedagojik değil; aynı zamanda etik ve ontolojik bir temele dayanır. Ahlaki özgürlük, insanın kendine yasa koyabilmesi ile mümkün olur ve bu yetkinlik, bireyin eğitim yoluyla aklını etkin biçimde kullanmayı öğrenmesiyle gelişir. Kant'ın insan anlayışı özgürlük, ahlak yasası ve aklın rolü çerçevesinde şekillenir. Bu üç kavram yalnızca metafiziksel değil, aynı zamanda eğitsel bir bağlama sahiptir. İnsan özgür bir varlık olarak ahlaki davranabilir; özgürlük ise ancak aklın rehberliğinde anlam kazanır (Kant, 2020).

Kant'ın Ahlak Felsefesi: Özgürlük, Akıl ve Ahlak Yasası

Kant'ın felsefesi, aydınlanma düşüncesinin en yüksek etik ifadesi olarak görülebilir. Onun ahlak anlayışı, evrensel yasaların

akılla keşfedilebileceği ve bireyin bu yasalarla kendi içsel özgürlüğünü inşa edebileceği varsayımına dayanır. Kant’ın ahlak felsefesi, pratik aklın rehberliğinde şekillenen bir özerklik (autonomie) anlayışıyla temellenir; bu bireyin kendi aklıyla belirlediği ahlaki ilkelere göre yaşamasını ifade eder (Wood, 1999).

Ahlaki eylemin ölçütü olarak Kant, kategorik imperatif (koşulsuz buyruk) kavramını geliştirir. Kategorik imperatif her bireyin evrenselleştirilebilecek bir yasa doğrultusunda hareket etmesini zorunlu kılar. Kant’a göre:

“Öyle davran ki, eyleminin ilkesi aynı zamanda evrensel bir yasa olabilsin” (Kant, 2020).

Bu ile, ahlaki davranışın rastlantısal ya da çıkar temelli değil, akla dayalı ve evrensel olarak geçerli olması gerektiğini ifade eder. Bu yönüyle Kant heteronom ahlak anlayışlarına (dışsal kurallara dayalı ahlak) karşı çıkar; çünkü bu tür yaklaşımlar bireyin ahlaki sorumluluğunu askıya alır (Allison, 1990). Kant’ın ahlak felsefesi, insanı salt akıl sahibi bir varlık olarak değil, aynı zamanda ahlaki yasa koyma yetisine sahip bir varlık olarak tanımlar. Bu onun “pratik akıl” kavramıyla doğrudan bağlantılıdır. Pratik akıl, insanın ahlaki seçimlerinde yönlendirici olan akıl türüdür ve bu akıl, bireyin özgür iradesini belirleyerek ahlaki yükümlülüklerini oluşturur (Gregor, 1963). Özgürlük, Kant’ın ahlaki sisteminde yalnızca bir seçenek yapma durumu değil, ahlaki yasaya kendi iradesiyle uymayı seçebilme yetisidir. Bu bağlamda özgürlük, yasa ile çelişen değil; bilakis yasaya uygunluğu mümkün kılan bir içsel yetidir. Kant’ın ifadesiyle:

“Ahlak yasası olmaksızın özgürlük kavramı olamaz; özgürlük kavramı olmaksızın da ahlak yasası olmaz” (Kant, 2004, s.17).

Bu karşılıklı bağımlılık, Kant’ın etik sisteminde özgürlük ve ahlakın aynı temel üzerinde kurulduğunu gösterir. İnsan ancak ahlaki yasayı içselleştirip kendi eyleminin ilkesi haline getirdiğinde özgür sayılabilir. Bu Kant’ın özgürlük=ahlaki özerklik denkliğini ortaya koyar (Hill, 1992). Kant’a göre ahlaki eylemin değerli olması, sonucundan değil, niyetinden ve ilkeden kaynaklanır. Bu düşünce “iyi niyet” (der gute Wille) kavramında ifadesini bulur. Kant, *Ahlak Metafiziğinin Temellendirilmesi*’nde şunu belirtir:

“Bu dünyada-ve hatta dışında-kesinlikle iyi olan tek şey iyi niyettir” (Kant, 2020).

Bu yaklaşım, Kant’ın deontolojik (ödev temelli) etik anlayışının temelidir. Ahlaki eylem, doğru olduğu için yapılmalıdır; fayda sağladığı için değil. Bu bağlamda eğitim de bireyin yalnızca dışsal kurallara uyması için değil, içsel olarak ahlaki doğruluk bilinci geliştirmesi için tasarlanmalıdır.

Kant’ın ahlak anlayışı, çağdaş etik kuramlarının temelini oluşturmakla birlikte, modern eğitim felsefesi açısından güçlü bir normatif dayanak sunar. Kant’a göre insan, ancak evrensel olarak geçerli ahlaki ilkelerini kendi özgür iradesiyle kabul ettiğinde ahlaki özerkliğe ulaşır; bu süreçte eğitim, insanın doğasındaki rasyonel potansiyeli açığa çıkaran asli araçtır. Bu nedenle Kant, eğitimi yalnızca araçsal bir işlevle değil, insanın ahlaki bir varlık olarak inşası açısından vazgeçilmez bir unsur olarak görür (Kant, 2013). Rasyonel bir varlık olarak insan kendi eylemlerini yöneten ilkelerin farkındadır ve bu nedenle onların kontrolünde hareket etmektedir. Bu da özgürlüğün ancak ahlaki anlamda kullanılabileceğinin bir göstergesidir (Aktürk, 2022). Kant’ın etik sisteminde yer alan “amaç olarak insan” ilkesi, her bireyin salt araç olarak değil, kendi başına bir değer taşıyan özne olarak değerlendirilmesi gerektiğini vurgular. Bu ilke, eğitimde bireyin kişiliğine saygı duyulması, gelişiminin yalnızca dışsal başarılarla değil, ahlaki karakter ile ölçülmesi

gerektiğine işaret eder (O'Neill, 1989). Böyle bir yaklaşımla Kant, eğitimin yalnızca teknik beceri veya bilgi aktarımıyla sınırlı kalamayacağını, bireyin özgürlük içinde sorumluluk geliştirmesi gerektiğini savunur. Eğitim, bireyi başkalarının koyduğu kurallara boyun eğen değil, kendi aklıyla evrensel ahlaki ilkeler koyabilen bir özneye dönüştürmelidir (Wood, 1999). Kant'a göre ahlaki bir eylem ne ceza korkusundan, ne de mükafat isteğinden dolayı yapılan bir eylemdir. Ona göre ahlak eğitiminin temel hedefi, insanı ahlak yasasına uygun eylemler gerçekleştirebilecek, ödev bilincine ulaşmış özerk bireyler olarak yetiştirmektir (Yayla, 2005). Bu bağlamda, Kant'ın etik felsefesi yalnızca bireyin iç dünyasına değil, aynı zamanda eğitimin içerik ve yöntemlerine de yön veren bir çerçeve sunar. Ona göre eğitim süreci, insanın potansiyelini gerçekleştirmesine katkı sağlayarak onu yalnızca topluma adapte eden değil, aynı zamanda evrensel anlamda sorumluluk sahibi bir varlığa dönüştüren bir süreçtir. Bu yönüyle Kant, modern eğitim sistemlerinde eksik kalan etik boyutu merkeze alarak insanın nasıl insan olabileceği sorusuna felsefi ve ahlaki bir yanıt üretir.

Ahlaki Kişilik ve Karakter

Immanuel Kant'ın ahlak felsefesi çoğu zaman yalnızca ödev etiği olarak okunmakta ve karakter boyutunu ihmal eden katı bir norm teorisi gibi yorumlanmaktadır. Oysa Kant'ın metinleri dikkatle incelendiğinde, ahlaki kişiliğin ve karakterin sistematik bir yer tuttuğu görülür. Kantçı modelde ahlaki kişilik, yalnızca tekil eylemlerde doğruyu seçme kapasitesi değil; aklın yasasına bağlılıkta istikrar kazanmış bir irade yapısıdır. Bu bağlamda Kantçı ahlaki karakter üç temel boyutta ele alınabilir: (1) maksimin bilinçli seçimi ve sürekliliği, (2) erdem olarak irade gücü, (3) kendini geliştirme yükümlülüğü.

Kant'a göre bir eylemin ahlaki değeri, maksiminin (öznel eylem ilkesi) evrenselleştirilebilirliğine bağlıdır (Kant, 2020). Ancak

ahlaki kişilik yalnızca tekil maksimin doğruluğuyla değil, bu maksimin sürekliliğiyle ilgilidir. Karakter, Kant'ta ampirik alışkanlıklar bütünü değildir; bilinçli biçimde seçilmiş ve ilkesel olarak sürdürülmüş bir irade yönelimidir. Bu nedenle Kant, karakteri “maksimlerin istikrarlı birliği” olarak düşünür (Wood, 2002).

Ahlaki kişilik şu özellikleri içerir:

- İlkesel tutarlılık
- İçsel normatif bağlılık
- Durumsal çıkar karşısında kararlılık
- Maksimlerin bilinçli muhafazası

Dolayısıyla Kantçı karakter, psikolojik eğilimlerden değil, rasyonel öz-yasama pratiğinden doğar.

Kant'ın *The Metaphysics of Morals* eserinde erdem, ahlak yasasına uygun eylemde bulunma gücü olarak tanımlanır (Kant, 2002). Erdem, eğilimlere karşı aklın üstünlüğünü tesis eden bir irade kuvvetidir. Burada dikkat çekici olan nokta şudur: Kant erdemi duygusal yatkınlık olarak değil, mücadele içeren bir güç olarak tanımlar. Ahlaki karakter; eğilimlere rağmen doğruyu seçer, içsel çatışmayı bastırmaz yönetir, ahlaki yasaya bağlılıkta istikrar gösterir. Bu anlamda Kantçı karakter statik değil; dinamik bir öz-disiplin sürecidir. Kant'ta ahlaki kişilik özgürlükle doğrudan bağlantılıdır. Özgürlük, yalnızca seçim yapma kapasitesi değil; aklın koyduğu yasaya uygun hareket etme yetisidir (Kant, 2015). Bu bağlamda ahlaki karakter; nedensellik zincirine indirgenemez, doğa yasalarına tabi eğilimlerden bağımsızlaşabilir, normatif bir kendilik bilinci geliştirir. Ameriks (2000) Kantçı özgürlüğün karakter düzeyinde somutlaştığını ve öznenin kendi kendisiyle normatif bir ilişki kurduğunu vurgular. Bu ilişki, bireyin kendisini yalnızca psikolojik bir varlık olarak değil, ahlaki bir özne olarak kavramasını sağlar. Kant'a göre bireyin kendisine karşı görevlerinden biri, kendi ahlaki

yetkinliğini geliştirmektir (Kant, 2020). Bu ahlaki mükemmeliyet ödevi, karakterin durağan olmadığını; sürekli bir gelişim sürecine açık olduğunu gösterir. Bu bağlamda ahlaki kişilik kendini eleştirebilir, maksimlerini gözden geçirebilir, ahlaki ilerlemeyi bir yükümlülük olarak görür. Bu anlayış, Kantçı modeli katı formalizm eleştirisinden kurtarır, çünkü burada bir etik özne tasavvuru söz konusudur (O'Neill, 2013).

Immanuel Kant'ın ahlaki kişilik anlayışını derinleştiren en önemli kavramlardan biri radikal kötülük öğretisidir. Kant bu kavramı özellikle *Religion within the Boundaries of Mere Reason* (1793) eserinde sistematik biçimde geliştirir. Radikal kötülük öğretisi, insanın doğası gereği bütünüyle kötü olduğunu değil; ahlaki yasaya rağmen maksimin sıralamasını bozma eğilimine sahip olduğunu ifade eder (Kant, 1998). Bu analiz, Kantçı karakter anlayışının naif bir iyimserliğe dayanmadığını; aksine insan iradesinin yapısal kırılğanlığını kabul ettiğini gösterir. Radikal kötülük, ahlak yasasını tamamen reddetmek değildir. Asıl problem, ahlak yasasını koşullu hale getirmek; yani onu çıkarın altına yerleştirmektir (Kant, 1998). Dolayısıyla kötülük bilgisizlikten değil; özgür bir tercih yapısından kaynaklanır. İnsan, ahlak yasasını bilmesine rağmen onu önceliklendirmeyebilir. Bu durum Kantçı ahlaki kişiliğin kırılğanlığını ortaya koyar. Ahlaki bilgi, ahlaki karakterin garantisi değildir. Kantçı karakter, rasyonel öz-yasama yoluyla inşa edilir; ancak radikal kötülük öğretisi, bu inşanın geri döndürülebilir olduğunu gösterir. Ahlaki karakter kazanılmış olsa bile; eğilimler yeniden öncelik kazanabilir, maksimlerin hiyerarşisi bozulabilir. Bu nedenle Kant'ta ahlaki kişilik statik bir mükemmellik değil; sürekli korunması gereken bir normatif yapı olarak anlaşılır. Ameriks (2000), Kantçı karakteri istikrarlı ama mutlak olmayan bir yönelim olarak tanımlar. Bu istikrar, otomatik bir erdemlilikten değil, sürekli öz-denetimden doğar. Radikal kötülük öğretisinin nihai

sonucu şudur: Ahlaki kişilik hiçbir zaman tamamlanmış bir durum değildir.

Kant'ın Eğitim Anlayışı: Ahlaki Özerkliğin Pedagojik Temelleri

Immanuel Kant'ın eğitim anlayışı, insanın yalnızca bilgi edinmesini değil, aynı zamanda ahlaki bir özne olarak olgunlaşmasını hedefleyen normatif bir pedagojik çerçeveye dayanır. Kant'a göre insan, doğuştan tamamlanmış bir varlık değildir; aksine eğitim yoluyla insanlaşan bir varlıktır. Bu nedenle eğitim, insanın hem aklını hem de ahlaki kapasitesini geliştiren temel süreçtir. Kant'ın eğitim felsefesi özellikle ahlaki özerkliğin geliştirilmesi açısından önem taşır; çünkü bireyin özgür ve sorumlu bir özne olarak hareket edebilmesi ancak doğru bir eğitim süreciyle mümkün olur. Kant, eğitim düşüncesini özellikle Eğitim Üzerine adlı eserinde sistematik biçimde ele almıştır. Ona göre eğitim, insanın doğal eğilimlerini düzenleyerek onu aklın rehberliğinde hareket eden ahlaki bir varlık haline getirir. Bu bağlamda eğitim yalnızca bilgi aktaran bir süreç değil, aynı zamanda bireyin ahlaki yasaya uygun davranabilme yetisini geliştiren normatif bir kurumdur (Kant, 2013).

Kant'a göre eğitimin nihai amacı, bireyin ahlaki özerkliğe ulaşmasını sağlamaktır. Ahlaki özerklik, bireyin dışsal otoritelerin baskısıyla değil, kendi aklının koyduğu evrensel ahlak yasasına göre davranmasıdır. Bu anlamda eğitim, bireyin itaatkâr bir varlık olmasını değil, ahlaki açıdan özgür bir özne haline gelmesini hedefler. Kant'a göre çocuk başlangıçta doğanın belirlediği eğilimler doğrultusunda hareket eder. Ancak eğitim sayesinde birey, bu doğal eğilimleri aşarak aklın rehberliğinde davranmayı öğrenir. Bu süreçte birey, yalnızca kurallara uyan bir kişi değil, aynı zamanda kuralların evrensel gerekçesini anlayabilen bir ahlaki fail haline gelir. Bu nedenle Kant'a göre eğitimin temel amacı şu şekilde ifade edilebilir:

- Bireyin akıl yetisini geliştirmek

- Bireyin özdenetim kazanmasını sağlamak
- Bireyin ahlaki yasa doğrultusunda özgürce davranabilmesini sağlamak.

Kant'ta Eğitimin Dört Temel Aşaması

Kant'ın eğitim anlayışı, insanın doğal durumdan ahlaki olgunluğa doğru ilerleyen bir gelişim süreci olarak tasarlanmıştır. Kant'a göre insan doğuştan hazır bir varlık değildir; onun akli ve ahlaki kapasitesi ancak eğitim aracılığıyla gelişir. Bu nedenle eğitim, insanın doğasını düzenleyen ve onu özgür bir ahlaki özne haline getiren temel süreçtir. Kant bu süreci özellikle Eğitim Üzerine adlı eserinde dört aşamada ele alır: Disiplin, kültür, uygarlık ve ahlakileştirme. Bu aşamalar, insanın doğadan akla, eğilimlerden ahlaki özerkliğe doğru ilerleyen pedagojik gelişimi ifade eder (Kant, 2013; Wood, 2008).

Kant'a göre eğitimin ilk ve en temel aşaması disiplindir. Disiplin, insanın doğal eğilimlerinin sınırlandırılmasını ve kontrol altına alınmasını ifade eder. İnsan doğası başlangıçta içgüdüler, arzular ve eğilimler tarafından yönlendirilir. Bu nedenle çocuk, eğitimin erken dönemlerinde belirli sınırlar ve kurallar aracılığıyla toplumsal yaşamın gerekliliklerine hazırlanmalıdır. Kant'a göre disiplinin temel işlevi, insanın vahşi doğasını kontrol altına almak ve bireyin toplumsal yaşam için gerekli düzeni öğrenmesini sağlamaktır. Kant, bu durumu şu şekilde ifade eder:

“Disiplin, insanın hayvani eğilimlerini dizginleyerek, onun insanlaşmasını sağlar (Kant, 2013)”.

Bu bağlamda disiplin, bireyin özgürlüğünü ortadan kaldıran bir baskı değildir. Aksine Kant'a göre disiplin, özgürlüğün ön koşuludur. Çünkü birey ancak eğilimlerinin kölesi olmaktan kurtulduğunda gerçek anlamda özgür olabilir. Dolayısıyla disiplin, bireyin kendi davranışlarını kontrol edebilme yetisini geliştiren bir

pedagojik araçtır. Kant'ın bu yaklaşımı modern pedagojide özdenetim eğitimi ve karakter gelişimi bağlamında önemli bir referans noktası olarak görülmektedir (Carr, 2007).

Kant'ın eğitim modelinde ikinci aşama kültürdür. Kültür, bireyin entelektüel ve bilişsel kapasitesini geliştirilmesini ifade eder. Bu aşamada birey, düşünme yetisini geliştirir, bilgi edinir ve çeşitli beceriler kazanır. Kant'a göre kültür insanın doğanın pasif bir ürünü olmaktan çıkarak akıl sahibi bir varlık haline gelmesini sağlar. Kültür süreci aklın geliştirilmesi, entelektüel yeteneklerin güçlendirilmesi, bilimsel ve teorik bilginin edinilmesi ve pratik becerilerin kazanılmasıdır. Kant'a göre kültür, insanın potansiyellerini gerçekleştirmesine imkân tanır. Ancak kültür tek başına yeterli değildir. Çünkü birey bilgi ve beceri sahibi olsa bile bu yetenekleri ahlaki olmayan amaçlar için kullanabilir. Bu nedenle Kant, eğitimin yalnızca bilgi aktarmaya indirgenmemesi gerektiğini vurgular (Kant, 2013). Bu noktada Kant'ın yaklaşımı, modern eğitim eleştirilerinde sıkça dile getirilen teknik bilgiye indirgenmiş eğitim anlayışının yetersizliği tartışmalarıyla örtüşmektedir (Biesta, 2010).

Kant'a göre eğitimin üçüncü aşaması uygarlıktır (medeniliktir). Uygarlık aşaması, bireyin toplumsal yaşamın normlarını ve sosyal ilişkilerin gerekliliklerini öğrenmesini ifade eder. Bu aşamada birey yalnızca bilgi sahibi bir kişi değil, aynı zamanda toplumsal etkileşimlerde uygun davranış biçimlerini benimseyen birey haline gelir. Uygarlık süreci toplumsal kurallara uyum, görgü ve nezaket kurallarının öğrenilmesi, kamusal yaşamda sorumluluk bilinci, başkalarına saygı duymayı içermektedir. Kant'a göre uygarlık, bireyin toplumsal yaşamın bir parçası haline gelmesini sağlar. Ancak Kant bu aşamanın da yeterli olmadığını belirtir. Çünkü birey toplumsal kurallara uyabilir fakat bunu yalnızca toplumsal kabul görmek veya çıkar elde etmek için yapabilir. Böyle bir durumda davranış ahlaki değildir; yalnızca pragmatik veya faydacı bir uyum söz konusudur (O'Neill, 1989). Bu nedenle Kant'a

göre eğitim sürecinin nihai amacı, bireyin yalnızca toplumun beklentilerine uyum sağlaması değil, ahlaki ilkeleri bilinçli biçimde benimsemesidir.

Kant'ın eğitim anlayışında en yüksek aşama ahlakileştirmedir. Bu aşamada birey, davranışlarını yalnızca dışsal kurallara göre değil, kendi aklının koyduğu evrensel ahlak yasasına göre belirlemeye başlar. Başka bir ifadeyle birey, ahlaki özerkliğe ulaşır. Ahlakileştirme sürecinde birey; eylemlerinin evrenselleştirilebilir olup olmadığını değerlendirir, başkalarının araç değil amaç olarak görür, ahlaki sorumluluk bilinci geliştirir. Ödev kavramını içselleştirir. Bu aşama, Kant'ın ahlak felsefesinin temel kavramları olan kategorik imperatif ve ahlaki özerklik ile doğrudan ilişkilidir. Birey artık yalnızca kurallara uyan bir kişi değil, aynı zamanda bu kuralların evrensel ahlaki gerekçesini anlayan bir özne haline gelir (Korsgaard, 1996). Kant'a göre eğitimin en önemli görevi, bireyin ahlaki karakterini geliştirmek ve onu özgür bir ahlaki fail haline getirmektir. Bu nedenle Kantçı pedagojide eğitimin nihai amacı bilgi aktarmak değil, ahlaki insan yetiştirmektir (Wood, 2008).

Kant'ın ortaya koyduğu bu dört aşama, insanın gelişimini doğal eğilimlerden ahlaki özerkliğe doğru ilerleyen bir süreç olarak ele alır. Bu modelde disiplin bireyin doğal eğilimlerini düzenler, kültür bireyin bilişsel kapasitesini geliştirir, uygarlık bireyin toplumsal yaşamla uyumunu sağlar, ahlakileştirme bireyin ahlaki özerkliğe ulaşmasını mümkün kılar. Bu yapı, Kant'ın eğitim anlayışının yalnızca bilgi aktarımına dayanan bir pedagojiyi reddettiğini göstermektedir. Kant için gerçek eğitim, bireyin akıl sahibi, özgür ve ahlaki bir özne haline gelmesini sağlayan bütüncül bir süreçtir. Bu nedenle Kantçı pedagojik yaklaşım, günümüz eğitim tartışmalarında özellikle ahlak eğitimi, karakter eğitimi ve özerklik temelli pedagojiler açısından önemli bir teorik çerçeve sunmaktadır (Biesta, 2010; Carr, 2007).

Kantçı Eğitim Modelinin Modern Eğitime Eleştirisi

Kant'ın eğitim anlayışı, insanın akli ve ahlaki potansiyelini geliştirmeyi amaçlayan normatif bir pedagojik çerçeve sunar. Ancak modern eğitim sistemleri çoğu zaman Kant'ın öngördüğü ahlaki özerklik temelli eğitim idealinden uzaklaşmış görünmektedir. Günümüz eğitim anlayışının büyük ölçüde ekonomik verimlilik, teknik beceri kazanımı ve ölçülebilir başarı odaklı olması, Kantçı eğitim perspektifinden önemli eleştirilere konu olmuştur. Bu bağlamda Kant'ın eğitim modeli, modern eğitimin bazı temel yönelimlerini sorgulamak için güçlü bir felsefi çerçeve sunmaktadır (Biesta, 2010; Carr, 2007).

Kant'a göre eğitimin nihai amacı bireyin ahlaki özerkliğe ulaşmasıdır. Ancak modern eğitim sistemleri çoğu zaman bireyleri özgür ve ahlaki özne olarak yetiştirmekten ziyade, onları ekonomik sistemin ihtiyaçlarına uyum sağlayan bireyler olarak yetiştirmeye yönelmektedir. Bu durum, eğitimin ahlaki ve insani boyutunun geri plana itilmesine yol açmaktadır. Kantçı perspektife göre böyle bir yaklaşım, eğitimin temel amacını daraltmakta ve bireyin ahlaki gelişimini ihmal etmektedir (Wood, 2008).

Modern eğitime yöneltlen Kantçı eleştirilerin önemli bir boyutu, eğitimin araçsallaştırılması problemidir. Günümüz eğitim politikaları çoğu zaman ekonomik büyüme, rekabet gücü ve iş piyasası ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirmektedir. Bu durum, eğitimi bireyin özgür gelişimini destekleyen bir süreç olmaktan çıkarak, onu belirli dışsal amaçlara hizmet eden bir araç haline getirmektedir. Kant'ın ahlak felsefesinde merkezi bir ilke olan insanı araç değil amaç olarak görmek düşüncesi, bu tür eğitim anlayışlarının eleştirisinde önemli bir referans noktasıdır (O'Neill, 1989).

Kantçı perspektiften modern eğitime yöneltlen bir diğer eleştiri, eğitim süreçlerinin aşırı ölçme ve performans

değerlendirmesi üzerine kurulmuş olmasıdır. Modern eğitim sistemleri, öğrencilerin başarısını büyük ölçüde sınavlar, testler ve sayısal performans göstergeleri aracılığıyla değerlendirmektedir. Bu durum, öğrenme sürecini çoğu zaman yalnızca ölçülebilir çıktılara indirgemekte ve eğitimin ahlaki ve kişisel gelişim boyutunu gölgede bırakmaktadır. Biesta'ya göre bu durum, eğitimin anlamını daraltarak onu yalnızca ölçülebilir öğrenme sonuçları üretme sürecine dönüştürmektedir (Biesta, 2010).

Kantçı eğitim anlayışı ayrıca modern eğitimin itaat temelli disiplin anlayışını da eleştirel biçimde değerlendirmeyi mümkün kılar. Kant'a göre disiplin eğitimin gerekli bir aşamasıdır; ancak bu disiplin bireyin özgürlüğünü bastıran bir otorite değil, bireyin özdenetim geliştirmesine yardımcı olan bir süreç olmalıdır. Buna karşılık modern eğitim sistemlerinde disiplin çoğu zaman öğrencilerin kurallara sorgulamadan uymasını sağlayan bir kontrol mekanizması olarak işlev görebilmektedir. Kantçı pedagojik anlayış ise eğitimin nihai hedefinin itaat değil, özerk düşünme ve ahlaki muhakeme yetisi olduğunu vurgular (Kant, 2013).

Modern eğitime yöneltlen Kantçı eleştirilerden biri de eğitimin ahlak eğitimi boyutunun zayıflaması ile ilgilidir. Günümüzde birçok eğitim sistemi, öğrencilerin akademik başarılarını arttırmaya büyük önem verirken, onların ahlaki karakter gelişimine yeterli önemi vermemektedir. Oysa Kant'a göre eğitimin en yüksek amacı, bireyin ahlaki yasayı kavrayabilen ve ona uygun davranabilen bir özne haline gelmesidir. Bu nedenle Kantçı pedagojide eğitim, yalnızca bilgi aktarımı değil aynı zamanda karakter ve ahlak eğitimi olarak görülmektedir (Korsgaard, 1996).

Bununla birlikte Kantçı eğitim modelinin modern eğitime yönelik eleştirileri, eğitimin yalnızca mevcut sistemleri reddetmesi gerektiğini değil, aynı zamanda daha insan merkezli ve ahlaki temelli bir eğitim anlayışı geliştirmesi gerektiğini de ortaya

koymaktadır. Kant'ın eğitim anlayışı, bireyin özgürlüğünü, aklını ve ahlaki sorumluluğunu merkeze alan bir pedagojik yaklaşım önerir. Bu yaklaşım modern eğitim tartışmalarında özellikle değerler eğitimi, karakter eğitimi ve demokratik eğitim modelleri açısından önemli bir teorik zemin sunmaktadır (Carr, 2007). Sonuç olarak Kantçı eğitim modeli, modern eğitimin teknik ve araçsal yönelimlerini eleştiren güçlü bir perspektif ortaya koyar. Bu perspektif, eğitimin yalnızca ekonomik ya da teknik amaçlara hizmet eden bir kurum olmaması gerektiğini; aksine bireyin özgür, akıl sahibi ve ahlaki bir varlık olarak gelişimini destekleyen bir süreç olması gerektiğini vurgular. Bu yönüyle Kant'ın eğitim düşüncesi, günümüz eğitim sistemlerinin yeniden düşünülmesi ve ahlaki temellerinin güçlendirilmesi açısından önemli bir katkı sunmaktadır.

Kantçı Pedagojinin Günümüz Eğitim Sistemlerine Katkıları

Kant'ın eğitim anlayışı, bireyin yalnızca bilişsel gelişimini değil aynı zamanda ahlaki olgunlaşmasını hedefleyen bütüncül bir pedagojik model sunmaktadır. Günümüz eğitim sistemleri büyük ölçüde bilgi aktarımı, akademik başarı ve mesleki yeterlilik üzerine odaklanmış olsa da, modern eğitim teorilerinde Kantçı pedagojinin sunduğu ahlaki özerklik, akıl temelli eğitim ve karakter gelişimi gibi kavramlar önemli bir referans noktası olmaya devam etmektedir. Bu bağlamda Kantçı pedagojik yaklaşım, modern eğitim sistemlerine özellikle ahlak eğitimi, özerklik temelli öğrenme, karakter eğitimi ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi açısından önemli katkılar sağlamaktadır (Wood, 2008; Biesta, 2010).

Kantçı pedagojinin en önemli katkılarından biri, eğitimin temel amacını ahlaki özerkliğin geliştirilmesi olarak belirlemesidir. Kant'a göre birey, ancak kendi aklının koyduğu evrensel ahlak yasasına göre davranabildiğinde gerçek anlamda özgür olabilir. Bu nedenle eğitim, bireyin dışsal otoritelere körü körüne itaat etmesini değil, kendi aklıyla doğruyu belirleyebilen bir özne haline gelmesini

sağlamalıdır (Kant, 2013). Bu yaklaşım modern eğitimde özellikle öğrenci merkezli eğitim modelleri ve demokratik eğitim anlayışı ile önemli ölçüde örtüşmektedir. Günümüzde öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik pedagojik yaklaşımlar, Kant'ın akıl ve özerklik vurgusunun çağdaş eğitim teorilerindeki yansımaları olarak değerlendirilebilir.

Kantçı pedagojinin modern eğitim sistemlerine bir diğer önemli katkısı, karakter eğitimi ve değerler eğitimi alanındaki teorik temelleri güçlendirmesidir. Kant'a göre eğitim yalnızca bilgi kazandırma süreci değildir; aynı zamanda bireyin ahlaki karakterini şekillendiren bir süreçtir. Bu nedenle eğitim sistemi, bireyin sorumluluk, dürüstlük, adalet ve saygı gibi temel ahlaki değerleri geliştirmesine yardımcı olmalıdır. Modern eğitim literatüründe giderek önem kazanan karakter eğitimi yaklaşımları, Kant'ın ahlaki özerklik ve ödev kavramına dayanan ahlak anlayışıyla güçlü bir ilişki içindedir (Carr, 2007).

Kantçı pedagojinin bir diğer önemli katkısı, eğitimin bireyin özdenetim ve sorumluluk bilinci geliştirmesine yardımcı olması gerektiği düşüncesidir. Kant'a göre birey ancak kendi davranışlarını akıl yoluyla kontrol edebildiğinde gerçek anlamda özgür olabilir. Bu nedenle eğitim sürecinde disiplin, bireyin özgürlüğünü kısıtlayan bir baskı değil, onun özdenetim geliştirmesini sağlayan bir araç olarak görülmelidir (Kant, 2013). Günümüz eğitim sistemlerinde öğrencilerin öz düzenleme becerilerini geliştirmeye yönelik pedagojik yaklaşımlar, Kantçı eğitim anlayışının bu yönüyle örtüşmektedir.

Kantçı pedagojinin günümüz eğitim sistemlerine sunduğu önemli katkılardan biri de insanın araç değil amaç olarak görülmesi gerektiği ilkesidir. Kant'ın ahlak felsefesinin temel ilkelerinden biri olan bu yaklaşım, eğitim politikalarının yalnızca ekonomik verimlilik veya işgücü yetiştirme amacıyla sınırlı olmaması

gerektiğini vurgular. Buna göre eğitim sistemi, bireyi yalnızca ekonomik sistemin bir parçası olarak değil, değer sahibi ve ahlaki bir varlık olarak ele almalıdır (O'Neill, 1989). Bu yaklaşım, modern eğitim tartışmalarında özellikle insan merkezli eğitim politikaları ve insan hakları temelli eğitim modelleri açısından önemli bir teorik temel oluşturmaktadır. Kantçı pedagojinin bir diğer katkısı da eğitimin evrensel ve insanlık temelli bir perspektife sahip olması gerektiği düşüncesidir. Kant'a göre eğitim yalnızca bireysel gelişimi değil, aynı zamanda insanlığın genel ilerlemesini hedeflemelidir. Her kuşak, bir önceki kuşağın bilgi ve deneyimlerinden yararlanarak daha gelişmiş bir eğitim sistemi kurabilir. Bu düşünce, modern eğitim teorilerinde yer alan küresel vatandaşlık eğitimi, etik sorumluluk ve insanlık bilinci gibi kavramlarla önemli ölçüde örtüşmektedir (Korsgaard, 1996).

Kantçı Ahlaki Birey Modeli ve Modern Eğitimde Ahlaki Öznenin İnşası

Kantçı ahlak felsefesi, bireyi yalnızca toplumsal normlara uyum sağlayan bir varlık olarak değil, kendi akli aracılığıyla evrensel ahlak yasasını koyabilen ve ona göre davranabilen özerk bir özne olarak tanımlar. Bu çerçevede ahlaki birey, dışsal otoritelerin yönlendirmesiyle değil, aklın normatif ilkeleri doğrultusunda eylemde bulunan bir faildir. Immanuel Kant'ın bu yaklaşımı, modern eğitimde ahlaki öznenin nasıl inşa edilmesi gerektiğine ilişkin güçlü bir teorik temel sunmaktadır (Wood, 2008).

Kant'a göre insan doğuştan ahlaki olarak yetkin değildir; ahlaki olgunluk eğitim süreci aracılığıyla kazanılır. Eğitim, bireyin doğal eğilimlerinden aklın rehberliğine doğru ilerlediği normatif bir gelişim sürecidir. Bu bağlamda Kantçı ahlaki birey modeli, eğitimi yalnızca bilgi aktarımı olarak değil, bireyin ahlaki kapasitesini geliştiren bir karakter inşa süreci olarak ele alır (Kant, 2013).

Kantçı ahlaki birey modelinin merkezinde ahlaki özerklik kavramı yer alır. Özerklik, bireyin davranışlarını dışsal otoritelere göre değil, kendi aklının koyduğu evrensel ilkelere göre belirleyebilmesidir. Bu anlayışta birey, edilgen bir norm alıcısı değil; norm koyucu bir özne konumundadır. Modern eğitim bağlamında bu yaklaşım, öğrencilerin yalnızca kurallara uyan bireyler olarak değil, kuralların ahlaki gerekçelerini sorgulayabilen ve normatif değerlendirme yapabilen bireyler olarak yetiştirilmesini gerektirir. Bu yönüyle Kantçı pedagojik anlayış, eleştirel düşünme ve etik muhakeme becerilerinin eğitimde merkezi bir konuma yerleştirilmesini destekler (Korsgaard, 1996).

Kantçı modele göre ahlaki birey, eylemlerini sonuçlara ya da kişisel çıkarlara göre değil, evrenselleştirebilir ilkelere göre değerlendirir. Bu değerlendirme süreci, bireyin normatif muhakeme kapasitesini geliştirmesini gerektirir. Modern eğitim sistemlerinde ahlaki öznenin inşası açısından bu yaklaşım üç önemli pedagojik ilkeye işaret eder:

- Öğrencilere yalnızca ne yapmaları gerektiğinin öğretilmemesi
- Eylemlerin ahlaki gerekçelerinin tartışılması
- Etik ikilemler üzerinden muhakeme becerisinin geliştirilmesi

Bu pedagojik yönelim, eğitimin dogmatik norm aktarımı yerine rasyonel temellendirme sürecine dayanmasını gerektirir (O'Neill, 1989).

Kantçı ahlaki birey modeli, tekil iyi eylemlerden ziyade karakter bütünlüğünü esas alır. Ahlaki kişilik, süreklilik gösteren maksime dayalı bir yönelimdir. Bu nedenle ahlaki öznenin inşası, alışkanlık kazandırma ya da davranış düzenleme süreçlerinden ibaret değildir; bireyin eylemlerinin arkasındaki normatif ilkeyi içselleştirmesini gerektirir (Wood, 2008).

Modern eğitim açısından bu yaklaşım, karakter eğitiminin davranış kontrolüne indirgenemeyeceğini gösterir. Gerçek karakter eğitimi sorumluluk bilinci geliştirmeyi, ödev kavramını içselleştirmeyi, ilkesel tutarlılığı sürdürmeyi, ahlaki kararların gerekçelendirilmesini içeren bütüncül bir süreçtir (Carr, 2007).

Kantçı modelde özgürlük, keyfi seçim yapma kapasitesi değil; aklın yasasına uygun eylemde bulunma yetisidir. Bu nedenle ahlaki özne, özgürlüğünü sorumlulukla birlikte taşır. Modern eğitim sistemlerinde özgürlük çoğu zaman bireysel tercih alanının genişletilmesi olarak anlaşılmaktadır. Oysa Kantçı yaklaşım, özgürlüğün normatif bir boyutu olduğunu vurgular: Birey eylemlerinin evrensel sonuçlarını hesaba katmakla yükümlüdür. Bu anlayış, eğitimde hak temelli söylemlerin sorumluluk bilinciyle dengelenmesi gerektiğine işaret eder (Biesta, 2010). Kantçı ahlaki birey modeli, insanın araç değil amaç olarak görülmesi gerektiği ilkesine dayanır. Bu yaklaşım, modern eğitim politikalarının bireyi yalnızca ekonomik üretkenlik açısından değerlendiren anlayışlarına eleştirel bir zemin sunar. Ahlaki öznenin inşası, bireyin değer taşıyan bir varlık olarak görülmesini gerektirir. Bu doğrultuda eğitim:

- İnsan onurunu koruyan
- Bireysel gelişimi destekleyen
- Etik sorumluluğu güçlendiren
- Toplumsal adalet bilinci kazandıran bir normatif çerçeveye dayanmalıdır (Korsgaard, 1996).

SONUÇ

Bu çalışma, ahlaki bireyin inşasını Immanuel Kant'ın ahlak ve eğitim felsefesi ışığında ele alarak, modern eğitim sistemlerinin normatif temellerini yeniden değerlendirmeyi amaçlamıştır. Kantçı düşünce, eğitimi yalnızca bilişsel yeterliliklerin kazandırıldığı teknik bir süreç olarak değil, insanın özgür ve sorumlu bir ahlaki özne

haline gelmesini mümkün kılan kurucu bir insanlaşma pratiği olarak konumlandırır. Bu yaklaşım, eğitimin ontolojik ve etik boyutlarını yeniden görünür kılmakta ve çağdaş pedagojik tartışmalara güçlü bir felsefî zemin sunmaktadır.

Kant'ın ahlak felsefesi, bireyin ahlaki değerini dışsal sonuçlarda değil, eylemin dayandığı maksimin evrenselleştirilebilirliğinde temellendirir. Bu çerçevede ahlaki birey, eğilimlerin ve araçsal hesapların ötesine geçerek eylemlerini aklın koyduğu evrensel yasaya göre belirleyen özerk bir faildir. Ahlaki özerklik, bireyin edilgen bir norm alıcısı olmaktan çıkararak norm koyucu bir özne haline gelmesini ifade eder. Dolayısıyla ahlaki kişilik, davranışsal uyumdan ziyade ilkesel tutarlılığa dayalı bir karakter bütünlüğü gerektirir. Bu anlayış, modern eğitimde sıkça karşılaşılan performans ve çıktı odaklı yaklaşımların ahlaki özneyi ihmal eden dar çerçevesini eleştirel biçimde görünür kılmaktadır.

Kant'ın eğitim felsefesi, insanın doğal eğilimlerden akli ve ahlaki olgunluğa doğru ilerleyen gelişimini pedagojik bir süreç olarak temellendirir. Disiplin, kültür, uygarlık ve ahlakileştirme aşamalarından oluşan bu model, eğitimin yalnızca bilgi kazandırma işlevine indirgenemeyeceğini; aksine bireyin özgürlüğünü mümkün kılan özdenetim kapasitesini ve ahlaki muhakeme yetisini geliştirmesi gerektiğini ortaya koyar. Eğitimin nihai amacı, toplumsal uyum sağlayan bireyler yetiştirmek değil, ahlak yasasını kendi aklıyla kavrayıp içselleştiren özerk nesneler yetiştirmektir. Bu bağlamda Kantçı pedagojik yaklaşım, modern eğitime üç temel düzlemde eleştirel katkı sunmaktadır. İlk olarak, eğitimin araçsallaştırılmasına karşı normatif bir itiraz geliştirir. Günümüz eğitim sistemlerinin ekonomik verimlilik ve iş gücü piyasası odaklı yapılanması, bireyin değer taşıyan bir varlık olarak görülmesini geri plana itmektedir. Oysa Kantçı perspektife göre insan hiçbir koşulda salt araç olarak değerlendirilemez; eğitimde bireyin piyasa ihtiyaçlarına göre biçimlendirilmesi meşrulaştırılamaz. İkinci olarak

Kantçı yaklaşım, ölçme ve performans merkezli pedagojik anlayışların sınırlılıklarını açığa çıkarır. Eğitimin sayısal çıktılara indirgenmesi, ahlaki gelişim, karakter inşası ve normatif muhakeme gibi ölçülmesi güç fakat insanlaşma açısından kurucu olan boyutları görünmez kılmaktadır. Kantçı model, eğitimin değerini nicel başarı göstergeleriyle değil, bireyin akli ve ahlaki yetkinliğiyle ilişkilendirir. Üçüncü olarak Kantçı eğitim anlayışı, disiplin ve otorite kavramlarını yeniden yorumlayarak itaat kültürüne dayalı pedagojik pratikleri eleştirir. Kant'a göre disiplin, özgürlüğün karşıtı değil ön koşuludur; ancak bu disiplin dışsal baskı yoluyla değil, bireyin özdenetim geliştirmesi aracılığıyla gerçekleşmelidir. Eğitimin amacı, kurallara sorgusuz uyum sağlayan bireyler yetiştirmek değil, kuralların normatif gerekçesini kavrayabilen ve gerektiğinde eleştirel değerlendirme yapabilen öznelere yetiştirmektir.

Kantçı ahlaki birey modeli ile modern eğitim arasında kurulan ilişki, eğitimin etik yönünü yeniden merkeze taşımaktadır. Ahlaki öznenin inşası; normatif muhakeme kapasitesinin geliştirilmesini, ödev bilincinin içselleştirilmesini, karakter tutarlılığının korunmasını ve özgürlük ile sorumluluk arasındaki dengenin kurulmasını gerektirir. Bu süreç, pedagojinin yalnızca öğretim tekniklerinden ibaret olmadığını; insanın kendisiyle, başkalarıyla ve insanlıkla kurduğu ilişkinin etik biçimlenişini kapsadığını göstermektedir.

Ayrıca Kant'ın radikal kötülük öğretisi, ahlak gelişiminin kırılğan doğasını ortaya koyarak eğitimin sürekliliğini temellendirir. Ahlaki karakter kazanılmış bir durum değil, sürekli teyit edilmesi gereken normatif bir yönelimdir. Bu nedenle ahlak eğitimi, belirli yaş dönemleriyle sınırlı bir içerik aktarımı değil; yaşam boyu süren bir karakter pekiştirme süreci olarak anlaşılmalıdır.

Sonuç olarak Kantçı eğitim ve ahlak anlayışı, modern pedagojik yaklaşımların teknik ve araçsal yönelimlerini aşarak eğitimi yeniden insan merkezli ve normatif bir zemine yerleştirmektedir. Eğitim, bu perspektifte, bireyin yalnızca bilen ve üreten değil; düşünen, yargılayan ve sorumluluk üstlenen bir özne haline gelmesini sağlayan kurucu bir süreçtir. Ahlaki bireyin inşası, Kantçı çerçevede, eğitimin asli ve vazgeçilmez amacı olarak belirginleşmektedir.

Bu alışma Kantçı pedagojinin modern eğitim tartışmalarına sunduğu katkıları ortaya koyarak, eğitimin etik temellerinin güçlendirilmesi gerektiğini savunmuştur. Günümüz eğitim sistemlerinin yeniden yapılandırılmasında, ahlaki özerklik, insan onuru, normatif muhakeme ve karakter bütünlüğü gibi Kantçı kavramlar kurucu ilkeler olarak değerlendirilmelidir. Böyle bir yönelim, eğitimi yalnızca mesleki yeterlilik kazandıran bir kurum olmaktan çıkarak, insanlığın etik ilerleyişine katkı sunan kamusal bir değer haline getirecektir.

Kaynakça

- Allison, H. E. (1990). *Kant's theory of freedom*. Cambridge University Press.
- Ameriks, K. (2000). *Kant and the fate of autonomy: Problems in the appropriation of the critical philosophy*. Cambridge University Press.
- Biesta, G. J. (2010). *Good education in age of measurement: Ethics, politics, democracy*. Boulder: Paradigm publishers.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316QRJ0902027>.
- Carr, D. (2007). Character in teaching. *British Journal of Educational Studies*, 55(4), 369-389.
- Gregor, M. J. (1963). *The laws of freedom: A study of Kant's method of applying the categorical imperative in the metaphysik der sitten*. Basil Blackwell.
- Hill, T. E. (1992). *Dignity and practical reason in Kant's moral theory*. Cornell University Press.
- Kant, I. (1998). *Religion within the boundaries of mere reason and other writings*. Cambridge University Press.
- Kant, I. (2013). *Eğitim Üzerine*. (A. Aydoğan, Çev.) Say Yayınları.
- Kant, I. (2015). *Critique of practical reason*. Cambridge University Press.
- Kant, I. (2020). *Ahlak metafiziğinin temellendirilmesi*. (İ. Kuçuradi, Çev.) Türkiye Felsefe Kurumu yayınları.
- Kant, I. (2022). *Aydınlanma nedir?* (M. B. Albayrak, Çev.) Albaraka Yayınları.
- Korsgaard, C. M. (1996). *Creating the kingdom of ends*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Louden, R. B. (2000). *Kant's impure ethics: From rational beings to human beings*. Oxford University Press.
- O'Neill, O. (1989). *Constructions of reason: Explorations of Kant's practical philosophy*. Cambridge University Press.
- O'Neill, O. (2013). *Acting on principle: An essay on Kantian ethics*. Cambridge University Press.
- Wood, A. W. (1999). *Kant's ethical thought*. Cambridge University Press.
- Wood, A. W. (2002). *Kant's groundwork for the metaphysics of morals Immanuel Kant*. Yale University Press.
- Wood, A. W. (2008). *Kantian Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2022). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

